

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**L'INTIMIDATION CHEZ LES ENFANTS DE 2^e et DE 3^e CYCLE DU PRIMAIRE :
LES EFFETS DE DEUX DISPOSITIFS SUR LES COMPORTEMENTS
D'INTIMIDATION ET LES HABILETÉS SOCIALES DES ÉLÈVES**

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

comme exigence partielle

du programme de maîtrise en éducation

PAR

PATRICIA BOUCHER

NOVEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements les plus sincères à mon directeur de maîtrise, M. Jean-Yves Lévesque, qui a su me diriger d'une manière exemplaire et me soutenir tout au long du processus. À Mme Line Nadeau, codirectrice, pour ton soutien depuis le tout début, ta passion et ton professionnalisme. À M. Réjean Tessier, qui a accordé son appui incontestable au projet. Merci au Réseau de Recherche sur la Santé et le Bien-Être des enfants qui a financé ce projet de recherche.

Je remercie tous les enfants qui ont accepté de participer au projet de recherche. À vous tous qui avez les yeux brillants et qui m'avez fait découvrir tant de choses!

À deux amis et collègues extraordinaires, Benoît Rochette et Emmanuel Savoie. Ce fut un honneur de créer ces ateliers en votre compagnie! À vos rêves et vos folies!

Je tiens également à remercier Jérôme, merci d'être là, tous les jours et de ne cesser de m'inspirer par ta passion; merci d'avoir compris... et d'être si patient.

À Samuel et à Jeanne, mes amours. Merci pour vos sourires et pour tous les petits bonheurs que vous m'apportez, au quotidien...

À papa et maman. Mille mercis d'avoir été là. Il y a peu de mots pour vous exprimer toute ma reconnaissance. Sachez que vous êtes une source d'inspiration au quotidien. Merci

de m'avoir enseigné à croire en soi et à ne jamais abandonner afin d'aller jusqu'au bout!
Ma sœur Caroline, pour toutes nos conversations, pour avoir refait le monde en ta compagnie, pour être celle que tu es, passionnée et tellement inspirante. Mon frère Vincent, merci pour toutes ces belles discussions et d'avoir partagé quelques séances de travail!

À Julie Collin qui a repris une partie du flambeau de l'équipe d'intervention des ateliers avec tant de professionnalisme et de passion! Julie, chère amie, sache que c'est un plaisir de poursuivre ce travail si passionnant à tes côtés. Mille mercis pour ta présence, tous tes beaux mots et toutes tes folies.

À toutes celles qui m'ont suivie et ont fait en sorte que ce projet ait vu le jour et se termine enfin. Merci à vous toutes, chères amies (Danielle, Nadia, Annie, Marie-Pierre, Marie-Claude, Mélina, Nicole, Anne-Marie, Marie-Josée, Anne...), pour votre compréhension, votre appui et votre présence. Merci de m'avoir contaminée, chacune à votre façon, par vos passions, vos folies, vos rêves et vos projets de toutes sortes! Je vous aime et vous êtes si précieuses.

Un merci spécial à Geneviève Aspiros qui aura partagé avec moi tant de soirées et de fins de semaine à la bibliothèque, à travailler sur nos maîtrises respectives tout en se motivant! Merci pour ton énergie inépuisable et contaminante ainsi que pour ton écoute.

RÉSUMÉ

Le problème de l'intimidation est omniprésent dans les milieux scolaires. Il touche à la fois les élèves agresseurs, les victimes et les témoins. Au Canada, environ 12% des élèves poseraient ce type d'acte auprès de leurs pairs. Dans la visée de prévenir et de contrer cette situation problématique, plusieurs dispositifs sont mis en place dans les écoles. Cependant, ce n'est qu'un infime pourcentage des programmes, activités ou projets qui a fait l'objet d'une évaluation systématique au plan de leur impact auprès des élèves.

Cette recherche a pour objectif de mesurer les effets de deux dispositifs : les ateliers de théâtre d'intervention « T'es qui toé? » et la vidéo intitulée « L'intimidation scolaire... parler c'est changer », sur les comportements et les habiletés sociales d'élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire. Dans le cadre de cette recherche, quatre écoles ont participé aux ateliers « T'es qui toé? », deux écoles à un atelier « vidéo » et deux autres écoles ont participé comme groupes témoins. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire soumis à 727 élèves avant et après l'expérimentation. Ce questionnaire mesure des variables telles que l'intimidation, l'isolement, l'agressivité, le taxage et la prosociabilité.

L'analyse de variance a fait ressortir, pour les groupes expérimentaux ayant vécu le dispositif Ateliers, une baisse significative des comportements relatifs à l'ensemble des variables suivantes : l'agressivité posée par l'élève, l'agressivité posée par autrui, l'intimidation verbale subie par l'élève, l'intimidation verbale posée par autrui, l'intimidation physique subie par l'élève, le taxage subi par l'élève, le taxage posé par autrui et l'isolement subi par l'élève. En revanche, aucune augmentation significative des habiletés sociales des élèves n'a été observée. En ce qui concerne le dispositif vidéo, quelques diminutions significatives ont été constatées pour les variables relatives aux comportements d'intimidation ainsi que quelques augmentations des habiletés sociales des élèves. Pour l'essentiel, cette recherche a contribué à ajuster les interventions reliées aux ateliers « T'es qui toé? », ainsi qu'à donner des orientations, des pistes de recherche destinées à réduire la problématique de l'intimidation dans les écoles.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 État de la situation dans les milieux scolaires	3
1.2 Les conséquences de l'intimidation	6
1.2.1 Les conséquences chez les agresseurs	6
1.2.2 Les conséquences chez les agresseurs et les victimes	7
1.2.3 Les conséquences chez les victimes d'intimidation	7
1.2.4 Les conséquences chez les pairs	9
1.3 L'intimidation selon le genre	9
1.4 La différence d'âge	10
1.5 Le point de vue socioéconomique	11
1.6 Le rôle de l'école	12
1.7 La position du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec	13
1.8 Problème de recherche	14

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE	16
2.1 La définition de l'intimidation et ses différentes formes	16
2.2 Les caractéristiques individuelles des victimes, des intimidateurs et des pairs ..	21
2.2.1 Caractéristiques de la victime	23
2.2.2 Caractéristique de la victime provocante	24
2.2.3 Caractéristiques de l'intimidateur ou de l'agresseur	25
2.2.4 Les pairs en contexte d'intimidation	28
2.3 La notion d'habiletés sociales chez les enfants d'âge primaire	31
2.4 Les programmes de prévention de la violence	35
2.5 Quelques facteurs influençant la réussite d'un outil ou d'un programme d'intervention sur l'intimidation	37
2.6 Objectif de recherche	39

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE	40
3.1 Le type de recherche	40
3.2 Procédures de contact sur le terrain	41
3.3 Échantillon	42
3.4 Instrument de mesure et procédures d'administration	45
3.5 Cueillette des données	46
3.6 Dispositifs évalués	47
3.6.1. Dispositif : Ateliers de théâtre d'intervention « T'es qui toé? »	47
3.6.2. Dispositif : Vidéo	49
3.7 Analyse des données	49

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION	51
4.1 Agressivité posée par l'élève	51
4.1.1 Résultats globaux	52
4.1.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe	54
4.1.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude	56
4.1.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire	58
4.2 Agressivité posée par autrui	60
4.2.1 Agressivité posée par autrui selon les résultats globaux	60
4.2.2 Agressivité posée par autrui selon le sexe des élèves	61
4.2.3 Agressivité posée par autrui selon le cycle d'étude	63
4.2.4 Agressivité posée par autrui selon la commission scolaire	64
4.3 Intimidation verbale subie par l'élève	66
4.3.1 Résultats globaux	66
4.3.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe des élèves	68
4.3.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude	70
4.3.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire	72
4.4 La variable intimidation verbale posée par autrui	74
4.4.1 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire	75
4.5 Intimidation physique subie par l'élève	77
4.5.1 Résultats globaux	77
4.5.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe.....	78
4.5.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude	80
4.5.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire	82
4.6 Taxage subi par l'élève	84
4.6.1 Résultats globaux	85
4.6.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe	86
4.6.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle	88
4.6.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire	90
4.7 Taxage posé par autrui	92
4.7.1 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire	93
4.8 Isolement subi par l'élève	94
4.8.1 Résultats globaux	95
4.8.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe	96
4.8.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle	97

4.8.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire	99
4.9 Prosociabilité de l'élève	101
4.9.1 Résultats globaux	102
4.9.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe	104
4.9.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude	105
4.9.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire	107
4.10 Prosociabilité des autres élèves	108
4.10.1 Résultats globaux	109
4.10.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude	110
4.10.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire	111
5. Synthèse	112
CONCLUSION	120
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	123
LES APPENDICES	131

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Répartition des élèves participant à la recherche	42
Tableau 2	Indices de défavorisation par école	44
Tableau 3	Échéancier pour chaque commission scolaire	46
Tableau 4	L'agressivité posée par l'élève, moyennes et écarts-types selon les résultats globaux	54
Tableau 5	L'agressivité posée par l'élève moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe	56
Tableau 6	L'agressivité posée par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle	57
Tableau 7	L'agressivité posée par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire	59
Tableau 8	L'agressivité posée par autrui, moyennes et écarts-types selon les résultats globaux	61
Tableau 9	L'agressivité posée par autrui, moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe	63
Tableau 10	L'agressivité posée par autrui, moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle	64
Tableau 11	L'agressivité posée par autrui, moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire	66
Tableau 12	L'intimidation verbale subie par l'élève, moyennes et écarts-types selon les résultats globaux	67
Tableau 13	L'intimidation verbale subie par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe	70
Tableau 14	L'intimidation verbale subie par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle	72

Tableau 15	L'intimidation verbale subie par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire	74
Tableau 16	Intimidation verbale posée par autrui, moyennes et écarts-types selon les groupes et les commissions scolaires	75
Tableau 17	L'intimidation physique subie par l'élève, moyennes et écarts-types selon les résultats globaux	78
Tableau 18	L'intimidation physique subie par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe	79
Tableau 19	L'intimidation physique subie par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle d'étude	81
Tableau 20	L'intimidation physique subie par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire	84
Tableau 21	Taxage subi par l'élève, moyennes et écarts-types selon les résultats globaux	86
Tableau 22	Taxage subi par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe	88
Tableau 23	Taxage subi par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle d'étude	90
Tableau 24	Taxage subi par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire	92
Tableau 25	Taxage posé par autrui, moyennes et écarts-type selon les groupes et la commission scolaire	94
Tableau 26	Isolement subi par l'élève, moyennes et écarts-types selon les résultats globaux	95
Tableau 27	Isolement subi par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe	97
Tableau 28	Isolement subi par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle	99
Tableau 29	Isolement subi par l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et les commissions scolaires	101

Tableau 30	Prosociabilité de l'élève, moyennes et écarts-types selon les résultats globaux	104
Tableau 31	Prosociabilité de l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe	105
Tableau 32	Prosociabilité de l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle d'études	107
Tableau 33	Prosociabilité de l'élève, moyennes et écarts-types selon les groupes et les commissions scolaires	108
Tableau 34	Prosociabilité pour autrui, moyennes et écarts-types selon les résultats globaux	110
Tableau 35	Prosociabilité pour autrui, moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle d'études	111
Tableau 36	Prosociabilité pour autrui, moyennes et écarts-types selon les groupes et les commissions scolaires	112

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Les modes de réaction des élèves et les différents rôles qu'ils peuvent jouer dans une situation d'intimidation (Olweus, 1999)	22
-----------	--	----

INTRODUCTION

Dans un contexte où l'intimidation est un sujet d'intérêt général, elle suscite d'importantes préoccupations dans les milieux scolaires du Québec. Afin de tenter de sensibiliser les élèves et le personnel des écoles au problème, bon nombre d'initiatives ont pris naissance dans les milieux scolaires. Comme le révèlent Bowen *et al.* (2004) sous le thème de *Tolérance Zéro*, de nombreuses écoles ont instauré un code de vie, des règlements ainsi que des outils de prévention pour contrer cette problématique dans le but précis de réduire les manifestations d'intimidation. Certaines de ces initiatives sont issues des milieux scolaires alors que d'autres sont le fruit de la collaboration d'intervenants et de chercheurs de différents milieux. Cependant, ces mêmes auteurs (2004) soulignent qu'au Québec, un infime pourcentage des programmes, des activités ou des projets ne fasse l'objet d'une évaluation précise au plan de leur implantation et de leur impact. De ce fait, l'importance de constituer des corpus de données permettant de vérifier s'il est possible de freiner les comportements d'intimidation dans les écoles primaires québécoises devient ainsi une autre préoccupation.

Cette étude s'intéresse particulièrement au dispositif de prévention de Boucher, Rochette et Savoie (2003), à savoir des ateliers de théâtre d'intervention sur l'intimidation intitulés « T'es qui toé? » ainsi qu'à un autre dispositif, celui de la présentation d'une vidéo intitulée « L'intimidation scolaire en parler c'est changer! » de Régnier et Beaupré (2003).

Le premier chapitre expose le contexte et la problématique sous-jacents au présent projet de recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et rend compte des différentes composantes reliées au sujet de cette étude et la question de recherche. Le troisième chapitre est destiné à la présentation des aspects de la méthodologie. Ainsi, il est question du type de recherche préconisé, des procédures de recherche utilisées sur le terrain, de l'échantillon, de l'instrument de mesure et de sa validité, de la cueillette de données, de la description détaillée des deux dispositifs et de l'analyse des données. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats obtenus à la suite de l'expérimentation. Enfin, le cinquième chapitre trace une synthèse des résultats obtenus. En conclusion, nous soulignons les contributions de cette étude pour des recherches futures ainsi que les limites de celle-ci.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Actuellement, une grande majorité de personnes considère la violence comme étant un phénomène qui porte atteinte à l'intégrité et à la santé des individus et des sociétés. L'intervention est donc nécessaire afin d'en réduire les effets négatifs (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006). L'intimidation en milieu scolaire est une des formes spécifiques de la violence. Moqueries, brutalités physiques et verbales ne sont que quelques exemples de gestes d'intimidation perpétrés par des élèves contre d'autres élèves dans les écoles primaires et secondaires. Cette réalité est présente autant dans les écoles québécoises qu'ailleurs dans le monde (Bowen et Desbiens, 2004; Smith et Morita, 1999).

Le problème de l'intimidation chez les enfants a fait l'objet d'études approfondies au début des années 1970 (Olweus, 1978, 1979). Au cours des années 1980 et 1990, ce problème de violence attire également l'attention de chercheurs en provenance du Japon et de l'Angleterre, des Pays-Bas, du Canada, des États-Unis et de l'Australie (Olweus, 1999).

1.1 État de la situation dans les milieux scolaires

L'ouvrage de Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus et Slee (1999) donne une perspective internationale de la problématique de l'intimidation. Il expose entre autres la recherche de Peter, Smith et Yohji (1999) qui indique que, malgré toutes les différences culturelles des pays concernés, les caractéristiques de l'intimidation en milieu scolaire

présentent plusieurs similitudes. Par exemple, de nombreux élèves victimes d'intimidation ne parlent pas des gestes posés à leur égard et ne demandent pas d'aide. De plus, lorsque ces élèves intimidés demandent de l'aide, cela est souvent perçu comme méprisable aux yeux des pairs et quelquefois même par les adultes.

Pour O'Connell, Pepler et Craig (1999), le problème de l'intimidation est omniprésent dans les milieux scolaires du Canada. Leur étude, réalisée auprès de 5 000 Canadiens âgés de 5 à 14 ans, montre que 38 % des enfants rapportent être intimidés une à deux fois pendant un trimestre et que 15 % des élèves rapportent être intimidés plus d'une à deux fois durant un trimestre. Une autre étude effectuée auprès de 4 743 enfants relate que 29,5 % des élèves rapportent intimider autrui une à deux fois par trimestre et que 6 % mentionnent intimider plus d'une à deux fois par trimestre (O'Connell, Sedighdeilami, Pepler, Craig, Connolly, Atlas, Smith et Charach, 1997).

Craig, Peters et Konarski (1998) se sont inspirés des résultats de recherche de *L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* pour affirmer qu'un nombre significatif d'enfants canadiens est impliqué dans des situations d'intimidation. En effet, Craig *et al.* (1997) stipulent qu'au Canada, environ 1 garçon sur 7 entre l'âge de 4 et de 11 ans (14 %) intimide les autres et environ 1 sur 20 (5 %) est victimisé par les autres, parfois ou très souvent. De plus, environ 1 fille sur 11 entre 4 et 11 ans (9 %) intimide les autres, tandis que 1 fille sur 14 (7 %) est victimisée. Parmi les enfants rejoints pour cette étude, il a été relevé qu'un pourcentage plus élevé de garçons que de filles affichait des comportements d'intimidation.

Par ailleurs, Atlas et Pepler (1997) ainsi que Craig et Pepler (1997) indiquent que souvent, lorsqu'il y a intimidation, on ne dénombre pas seulement deux protagonistes. En effet, 85 % des incidents relatifs à l'intimidation se produisent dans le cadre d'un groupe de pairs. La recherche canadienne menée par O'Connell *et al.* (1997) stipule que 83% des élèves déclarent que le fait d'être témoin d'épisodes d'intimidation les rend mal à l'aise. Qui plus est, 41 % de ces élèves révèlent que lorsqu'ils sont témoins d'intimidation, ils essaient de venir en aide à la victime, dont 11% qui rapportent tenter d'arrêter ces scènes d'intimidation « presque toujours ». Par contre, 31 % des élèves reconnaissent qu'ils « pourraient intimider à leur tour » quelqu'un qu'ils n'aiment pas. Dans le même sens, O'Connell *et al.* (1999) confirment le rôle central occupé par les pairs lors de scènes d'intimidation qui surviennent sur la cour de l'école. En effet, 75 % du temps occupé par les pairs lors d'une situation d'intimidation se présente de cette manière : pendant les épisodes d'intimidation répertoriés dans la cour de l'école, les pairs peuvent apporter un renforcement positif à l'agresseur et n'aident pas la victime.

Au Québec, afin de constater l'ampleur de l'intimidation dans les écoles, une recherche intitulée *L'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois* (1999) a été réalisée auprès de 3000 jeunes dans 180 écoles primaires et secondaires du Québec (Aubin, J., Lavallée, C., Camirand, J., et Audet, N., 2002). Cette étude trace un portrait de l'état de santé et de bien-être des filles et des garçons québécois âgés entre 9 et 16 ans. Un document synthèse de cette recherche, réalisé par Roy (2003), présente les résultats spécifiques concernant la violence en milieu scolaire, l'intimidation et le harcèlement. L'auteur indique que les expériences d'intimidation les plus fréquemment

admises par les jeunes sont les suivantes : « se faire crier des noms, se faire menacer de se faire frapper ou de détruire leur bien, se faire frapper ou pousser violemment » (p. 6).

1.2 Les conséquences de l'intimidation

Comme l'indiquent de nombreux auteurs, l'intimidation constitue un problème significatif dans les écoles primaires et cela, pour tous ceux qui s'y livrent, ceux qui la subissent et ceux qui ont à vivre au quotidien avec ces scènes de violence. Certains chercheurs, ne minimisant point les effets négatifs des épisodes de violence vécus ponctuellement, affirment que la violence « à répétition » est considérée comme étant la plus dommageable (Bélanger *et al.*, 2006). Ainsi, le fait d'être intimidé à répétition occasionne un ensemble de conséquences à court et à long terme (Bowen et Desbiens, 2004; Olweus, 1999; Parault, Davis et Pellegrini, 2007; Pepler, Farrokh et Sedighdeilami, 1998).

1.2.1 Les conséquences chez les agresseurs

Pepler *et al.* (1998) révèlent que les filles et les garçons agressifs sont plus susceptibles de vivre des problèmes affectifs ainsi que d'avoir une mauvaise image de soi que les filles et les garçons non agressifs. Une étude réalisée au plan international, auprès d'adolescents âgés entre 11 et 15 ans, montre une cohérence à travers les pays concernant la relation entre l'intimidation et les ajustements psychosociaux. En effet, les résultats révèlent que les agresseurs se livrent à une plus grande consommation d'alcool (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, Ruan et the Health Behaviour in School-aged Children Bullying

Analyses Working Group, 2004). Une autre étude s'intéressant spécifiquement aux manifestations d'agression indirecte des jeunes filles relate que les filles des groupes « agressifs directs » développent davantage de problèmes externalisés, principalement d'ordre agressif, et qu'elles éprouvent plus de difficultés sérieuses dans leurs relations interpersonnelles que les filles du groupe témoin (Verlann, Déry, Toupin et Pauzé, 2005).

1.2.2 Les conséquences chez les agresseurs et les victimes

Pour Lamonde et Turcotte (2004), le rejet, la perte d'estime de soi, la peur, la dépression et l'anxiété sont quelques exemples de conséquences susceptibles d'être vécues par les auteurs et les victimes de manifestations de violence. De plus, les agresseurs et les victimes manifestent de nombreux problèmes de santé, une faible adaptation émotionnelle et une faible adaptation scolaire (Nansel *et al.*, 2004). Voyons maintenant plus précisément les conséquences relatives aux victimes.

1.2.3 Les conséquences chez les victimes d'intimidation

Concernant les victimes d'intimidation chez les jeunes de tous les âges, qu'ils soient victimes soumise ou provocante, les résultats de recherche sont parlants. Parault *et al.* (2007) indiquent qu'un nombre significatif d'élèves subissant de l'intimidation rapportent se sentir seuls à l'école. Ces élèves intimidés affirment avoir des pensées négatives d'eux-mêmes, ils se sentent tristes, stupides et honteux. Plus spécifiquement chez les filles vivant de l'intimidation indirecte, Verlan, Turmel et Charbonneau (2004) rapportent qu'en plus de faire face aux ragots ou aux moqueries de toutes sortes, elles vivent de l'isolement,

souffrent d'une faible estime d'elles-mêmes, d'un niveau marqué d'anxiété, de tristesse et de troubles émotifs. En outre, ils précisent qu'au fil du temps, ces victimes risquent de développer des comportements extériorisés et de la dépression. Fortin (2002), dans *L'Enquête sociale et de santé des enfants et des adolescents*, confirme que concernant l'estime de soi, les enfants intimidés ont une moyenne inférieure à celle des autres enfants qui ne se rapportent pas intimidés. D'autres auteurs approuvent ces informations en ajoutant que les jeunes éprouvant déjà de tels types de problèmes internalisés verront peut-être ces mêmes problèmes prendre de l'ampleur. En majorité, les victimes d'intimidation vivent une détresse psychologique (Desbiens, Janosz, Bowen et Chouinard, 2003) ainsi qu'un désintérêt marqué pour l'école pouvant même entraîner un abandon de la scolarité (Craig, 1998; Hodge et Perry, 1999). Par ailleurs, des résultats de recherches concernant les effets néfastes de l'intimidation chez les jeunes adolescents confirment une association entre l'intimidation vécue pendant l'enfance et le début de l'adolescence à des problèmes d'ordre psychologique et scolaire (Juvonen, Nishina et Graham, 2000).

Les résultats des travaux de Lepage, Marcotte et Fortin (2006) soulèvent l'existence d'une relation entre l'intimidation et la dépression. De ce fait, Swearer, Song, Cary, Eagle et Mickelson (2001) mentionnent que 42,9 % des intimidateurs, 30 % « des intimidateurs/victimes » et 13,5 % des victimes âgées de 11 à 13 ans seraient déprimés. Parallèlement, d'autres de leurs résultats montrent que 0 % des intimidateurs, 19,2 % des victimes et 17,5 % d'intimidateurs/victimes vivaient de l'anxiété. Desbiens *et al.* (2003) révèlent qu'une victime d'intimidation risque de subir, et cela peu importe son profil psychologique et comportemental, des conséquences importantes, voire dramatiques.

1.2.4 Les conséquences chez les pairs

Finalement, en ce qui a trait aux conséquences de l'intimidation vécues spécifiquement chez les pairs, on remarque dans la recension des écrits, qu'elles font nettement moins l'objet de recherches. Craig *et al.* (1998) stipulent que ces enfants ressentent une pression qui est exercée de la part de leur entourage. De plus, lorsqu'il y a problème important d'intimidation dans l'école, voire dans la classe, le climat social en est affecté et les élèves ont tendance à s'y sentir moins en sécurité (AQPS, 2003).

1.3 L'intimidation selon le genre

La variable genre semble avoir une influence sur les manifestations et les comportements relatifs à l'intimidation. Peter *et al.* (1999) relatent que dans la dynamique de l'intimidation, il y a des différences en ce qui concerne les caractéristiques selon le sexe des élèves. Cette différence signifiée par plusieurs auteurs se trouve surtout dans le type de manifestation : directe ou indirecte. Par exemple, en moyenne, les garçons utilisent et vivent de l'intimidation physique (directe) tandis que les filles utilisent et vivent de l'intimidation indirecte ou relationnelle (Craig, 1998; Ferrell-Smith, 2003; Olweus, 1999; Peter *et al.*, 1999; Smith, 2000). Par ailleurs, les garçons sont reconnus par Olweus (2003) comme étant ceux qui intimident le plus souvent. De plus, Olweus (1999) précise que lors de situations d'intimidation, les filles sont plus exposées à des formes de violence subtiles, indirectes. Simultanément, les résultats de ses recherches révèlent que pour les garçons, le pourcentage de manifestations se rapportant à l'intimidation indirecte est quasi similaire

aux filles. Qui plus est, pour les garçons, le résultat le plus élevé demeure tout de même celui des manifestations d'intimidation directe.

Les travaux de Smith (2000) ont conduit aux *résultats* suivants : les garçons se retrouvent en plus grand nombre dans la catégorie des agresseurs, tandis que dans la catégorie des victimes, la variable « sexe » ne semble pas avoir d'incidence puisque qu'on obtient un score plus égal chez les filles et chez les garçons.

En ce qui concerne le rôle des pairs impliqués lors de situations d'intimidation, les garçons ont plus de chance d'intervenir lorsque l'agresseur et la victime sont des garçons. De la même manière, les résultats montrent qu'il est plus probable que les filles interviennent lorsque l'agresseur et la victime sont aussi des filles (Hawkins, Pepler et Craig, 2001).

1.4 La différence d'âge

En ce qui a trait à la différence d'âge, la recension des écrits amène à constater des opinions contradictoires. D'un premier point de vue, Lamonde et Turcotte (2004) indiquent que concernant la majorité des comportements violents, leur fréquence augmente avec l'âge des enfants. Cependant, ils ajoutent qu'en ce qui concerne le fait d'être intimidé, cette propension est moins mise en évidence puisque des augmentations et des diminutions sont remarquées pour certains comportements. D'un autre côté, les chercheurs Craig et *al.* (1998) révèlent que la victimisation augmente avec l'âge chez les garçons comme chez les filles. De plus, pour tous les groupes d'âge, les chercheurs ont observé un pourcentage plus

élevé de garçons que de filles qui affichent des comportements d'intimidation. En ce qui concerne le fait d'être intimidé, on retrouve des proportions égales dans le groupe d'élèves les plus jeunes (4 à 6 ans) que dans le groupe d'élèves plus âgés (10 à 11 ans). Finalement, Olweus (1993) révèle que le taux d'intimidation (chez les garçons et chez les filles) est inversement proportionnel au niveau scolaire.

En ce qui se rapporte aux rôles des pairs lors de situations d'intimidation, les résultats d'O'Connell *et al.* (1999) montrent que les garçons plus âgés (niveaux 4 et 6) se joignent plus facilement à l'intimidateur que les garçons plus jeunes (niveaux 1 et 3) ainsi que les filles plus âgées (niveaux 4 et 6). De plus, ces mêmes auteurs stipulent que les filles de tous les âges sont portées à intervenir plus facilement au nom de la victime.

1.5 Le point de vue socioéconomique

Pour plusieurs auteurs, la dimension socioéconomique de la famille dans laquelle s'épanouit et chemine l'enfant s'impose comme étant une variable d'analyse absolument incontournable (Fortin, 2002). Dans leur étude concernant le développement des comportements violents et antisociaux, Côté, Tremblay et Vitaro (2003) rapportent que les filles comme les garçons provenant d'une famille à la fois non intacte (famille séparée) et pauvre seraient associés à un risque plus élevé de présenter de hauts niveaux d'agression physique. Par ailleurs, les résultats d'une recherche effectuée auprès de 908 élèves d'écoles primaires québécoises montrent que le taux de violence le plus élevé a été observé dans un milieu défavorisé caractérisé par un haut taux de chômage et un niveau de scolarisation relativement bas (Turcotte, Lamonde et Lindsay, 2003). Pour sa part, Olweus (1999)

indique que généralement les milieux défavorisés constituent l'un des facteurs générant le harcèlement ou l'agression. Cependant, un point de vue contradictoire est amené par Smith (2000). En effet, cet auteur révèle que de modestes effets sont observés lorsqu'on analyse la corrélation entre la variable socio-économique et les manifestations d'intimidation.

1.6 Le rôle de l'école

L'école, rapportent Hamel, Blanchet et Martin (2001, p. 85), « par sa mission éducative et les occasions quotidiennes qu'elle offre d'intervenir auprès des jeunes, est de toute évidence l'endroit idéal pour participer aux efforts de promotion et de prévention. » De leur côté, Lamonde *et al.* (2004) affirment que dans l'objectif de contrer l'intimidation et de créer un climat de confiance, il serait primordial pour le personnel de l'école d'appliquer la tolérance zéro et de se donner des règlements ou des règles de vie communes. Bowen *et al.* (2004) rappellent que non seulement les moyens mis en œuvre par les écoles pour contrer la violence nécessitent l'engagement essentiel des intervenants scolaires, mais ils devraient également viser simultanément les jeunes et leurs environnements afin de maximiser l'efficacité. Pour sa part, Debardieux (2006, p. 254) relate qu'un fait demeure incontournable, « écrire sur les possibilités d'action contre la violence à l'école est frustrant. Car toujours on attend du nouveau, le miracle, la recette. Il n'y en a pas. Ni de programme magique, ni de politique absolue ». Ce même auteur (2006) rapporte que le grand défi relatif à la violence en milieu scolaire est l'évaluation des programmes et des politiques publiques. Cette pratique n'est pas assez répandue, souligne l'auteur. Selon lui, le problème n'est pas d'éradiquer la violence à l'école, mais plutôt d'en

inverser la spirale et d'améliorer la dissuasion. Néanmoins, Debarbieux (2006, p. 295) souligne que la recherche a démontré l'élément suivant : « à la limite, ce n'est pas tant le programme en lui-même qui est efficace que ses conditions d'implantation et son intrication dans la vie quotidienne, sans qu'il s'agisse d'actions ajoutant à la fatigue des acteurs de l'éducation ».

1.7 La position du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

De son côté, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec semble être alerte face au problème d'intimidation dans les écoles. En janvier 2003, dans son discours d'ouverture d'un colloque sur l'intimidation et le taxage, le ministre québécois de l'Éducation annonce que la population se doit de briser les murs du silence autour de la question de l'intimidation. Ce colloque repose sur trois objectifs : dresser un portrait de la situation, mettre en valeur les projets de prévention et encourager une mobilisation de toutes les écoles sur le phénomène de l'intimidation (Simard, 2003). Par ailleurs, M. Simard affirme que dorénavant toutes les écoles du Québec, en collaboration avec la communauté, auront le devoir de placer au cœur de leur plan de réussite scolaire la lutte contre l'intimidation afin que chaque élève ait la place qui lui convient pour cheminer dans ses apprentissages. Cette ligne de pensée présentée par le ministre Simard cadre avec les objectifs de la réforme scolaire des années 2000 au Québec. En effet, dans le Programme de formation de l'école québécoise au primaire et au préscolaire (2001), il est précisé que l'élève est au cœur de ses apprentissages. Afin de devenir un citoyen responsable, l'élève

doit apprendre à se positionner, à faire sa place dans la société en respectant ses pairs (MEQ, 2001).

Dans son Programme de formation de l'école québécoise, le MELS (2006) présente des domaines généraux de formation qui sont « un ensemble de grandes questions que doivent affronter les élèves. » Parmi les cinq grands domaines répertoriés, se retrouve celui du « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Ainsi, deux des trois axes de développement présentés ci-dessous deviennent très pertinents en ce qui a trait à la lutte contre le problème de l'intimidation en milieu scolaire.

- Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité : [...] processus de prise de décisions (consensus, compromis, etc.); établissement de rapports égalitaires; [...] dynamique d'entraide avec les pairs [...].
- Culture de la paix : Interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations, égalités des droits et droit à la différence des individus et des groupes; conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion; [...]; sensibilisation aux situations de coopération et d'agression; résolution pacifique des conflits; modalité d'entente ou de contrat.

(MELS, 2006, p. 51)

1.8 Problème de recherche

Dans les différents établissements répartis sur le territoire québécois, des dispositifs, des plans d'intervention et divers programmes de prévention sont mis en place afin de contrer l'intimidation. Sous le thème de *Tolérance Zéro*, de nombreuses écoles ont instauré un code de vie et des règlements ayant pour but de réduire au maximum les manifestations

de violence physique et verbale (Bowen *et al.*, 2004). Ces mêmes auteurs (2004) mentionnent qu'au Québec, plusieurs initiatives préventives qui ont pour but de promouvoir les conduites pacifiques chez les élèves et de prévenir ou de réduire la violence dans leur milieu sont implantées. De plus, ils ajoutent qu'un certain nombre de ces initiatives sont issues des milieux scolaires ou sont le fruit de la collaboration d'intervenants et de chercheurs de différents milieux. Cependant, ils déplorent qu'un infime pourcentage des programmes, des activités ou des projets ne fasse l'objet d'une évaluation précise au plan de leur implantation et de leur impact. Il s'avère donc important de constituer des corpus de données permettant de vérifier s'il est possible de freiner les comportements d'intimidation dans les écoles primaires québécoises.

Cette étude s'intéresse particulièrement au dispositif d'intervention de Boucher, Rochette et Savoie (2003), à savoir des ateliers de théâtre d'intervention sur l'intimidation intitulés *T'es qui toé?* ainsi qu'à un autre dispositif, celui de la présentation d'une vidéo intitulée *L'intimidation scolaire en parler c'est changer!* de Régnier et Beaupré (2003). Le contenu de ces deux dispositifs sera détaillé dans le chapitre de méthodologie. Auparavant, nous allons procéder au cadrage théorique de la recherche.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre sera consacré à définir, baliser et préciser les concepts et les différentes composantes rattachées à notre objet d'étude. Premièrement, il sera question de la définition de l'intimidation et de ses formes. Dans un deuxième temps, les caractéristiques individuelles des différents rôles joués par les élèves en situation d'intimidation seront mises en évidence. Ensuite, les notions relatives aux habiletés sociales, aux programmes de prévention de la violence ainsi que les facteurs influençant la réussite d'un outil ou d'un programme de prévention seront exposés. Enfin, les objectifs de cette recherche seront bien spécifiés.

2.1 La définition de l'intimidation et ses différentes formes

Cette première partie dresse un portrait succinct des connaissances relatives à l'intimidation en présentant d'abord sa définition et les différentes formes sous lesquelles elle se présente, la façon dont elle est conceptualisée et les principales connaissances qui lui sont inhérentes.

Une des particularités pour les chercheurs s'intéressant au problème de l'intimidation, c'est qu'il n'existe toujours pas, à l'heure actuelle, de définition consensuelle du terme. Cependant, les recherches menées au Canada utilisent, de manière générale, la définition de l'intimidation du chercheur Dan Olweus (1999). En fait, un élève est caractérisé comme

étant intimidé lorsqu'il est exposé, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part de l'un ou de plusieurs autres élèves. » Il définit également l'action négative : « On parle d'action négative lorsqu'une personne tente ou parvient à porter préjudice ou infliger une souffrance à autrui avec intention [...] ».

Les actions peuvent s'exprimer par des mots (verbalement), par exemple par des menaces, des railleries, des taquineries et des sobriquets. On parle d'action négative lorsque quelqu'un frappe et pousse, pince ou retient quelqu'un d'autre, c'est-à-dire lorsqu'il y a contact physique. Les actions négatives peuvent également être perpétrées sans parole ni contact physique comme dans le cas des grimaces, des gestes obscènes, ostracisme ou refus d'accéder aux souhaits d'autrui. (p. 20)

Ces manifestations d'intimidation [physique, verbale ou émotionnelle] peuvent être administrées par une seule personne, « l'agresseur », ou par un groupe de personnes. Par ailleurs, la « cible » de cette forme de violence peut également être une seule personne appelée « la victime » ou un groupe de personnes. En milieu scolaire, cette forme de violence est généralement infligée à un seul élève. Finalement, cette définition ne s'applique qu'en cas où l'on retrouve un déséquilibre de force, c'est-à-dire que lorsqu'un élève agresseur cible un élève moins fort éprouvant de la difficulté à se défendre ou qui se retrouve démuni face à l'élève qui le harcèle. Pour les besoins de cette recherche, c'est cette définition qui sera adoptée afin de cerner les paramètres du phénomène et ses limites.

Olweus (1999) indique également l'importance de faire une différence entre les manifestations de violence directe, qu'il définit comme des attaques perpétrées contre la victime et qui sont menées relativement ouvertement (ces manifestations peuvent se traduire par des paroles, des gestes, des expressions du visage ou un contact physique), et

les manifestations de violence indirecte, qui sont moins visibles et qui se traduisent par l'isolement social et l'ostracisme. Un lien très net existe entre la violence directe et indirecte. En ce sens, un élève victime de violence directe est généralement mis à l'écart par ses pairs. Dans leur étude employant l'observation pour comparer les manifestations d'intimidation dans la classe à celles de la cour de l'école, Craig, Pepler et Atlas (2000) indiquent que les manifestations d'intimidation directe sont plus courantes sur la cour de l'école tandis que celles se rapportant aux manifestations indirectes sont plus élevées dans la classe.

Pour sa part, Craig (2003) propose une définition de l'intimidation allant dans le même sens : l'intimidation constitue un problème relationnel dans lequel on retrouve l'agressivité et le pouvoir qui sont utilisés afin de causer la détresse chez une personne vulnérable. De leur côté, Bélanger *et al.* (2006, p. 56) se rallient également à la définition de Olweus (1999) tout en apportant quelques spécifications : « l'acte d'intimidation peut donc prendre différentes formes de violence, tant physique, instrumentale que psychologique, quoique cette dernière soit le plus fréquemment utilisée. » Ces mêmes auteurs (2006) se sont inspirés des écrits de Lavoie (2000) afin de définir ces différentes formes de violence.

D'abord, la violence physique est définie comme étant l'usage de la force physique personnelle ou d'objet dans le but de compromettre l'intégrité de l'autre (Lavoie et Vézina, 1996). Les manifestations de violence physique peuvent survenir dans différents contextes et occasionner des conséquences diverses (Bélanger *et al.*, 2006). De plus, ces mêmes

auteurs (2006, p. 55), se référant toujours aux propos de Lavoie (2000), indiquent que « la gravité de l'agression physique ainsi que ses conséquences sur la victime varient naturellement en fonction des moyens (intensité de la force physique, utilisation d'armes ou objets) utilisés par l'individu qui commet l'acte ».

Ensuite, la violence psychologique, qui auparavant portait l'appellation de violence verbale, est aujourd'hui considérée de façon plus large (Bélanger *et al.*, 2006). Se manifestant par différents comportements, ce type de violence peut d'abord être verbal : la raillerie, le dénigrement, le mensonge et les taquineries en sont quelques exemples (Lavoie, 2000, dans Vitaro et Gagnon, 2000).

Ce même auteur (2000, dans Bélanger *et al.*, 2006) indique que ces manifestations ont pour effet de bouleverser l'autre et de compromettre son bien-être. Par ailleurs, cette forme de violence peut se retrouver dans toutes les communications d'une personne ou d'un groupe de personnes cherchant à signifier à quelqu'un d'autre qu'il n'est pas bon, qu'il possède des qualités négatives ou qu'il ne correspond pas aux critères établis (internes ou externes) (Goldstein, 1999, dans Bélanger *et al.*, 2006). D'un autre côté, cette forme de violence peut être transmise par des comportements visant l'exclusion, l'isolement ou le rejet d'une personne du groupe ou bien d'un espace. Bélanger *et al.* (2006) mentionnent qu'il est alors question d'ostracisme. En dernier lieu, on retrouve le commérage ou la médisance, utilisés pour atteindre ou compromettre l'intégrité morale ou psychologique d'une personne, qui constituent une autre forme de violence psychologique (Bélanger *et al.*, 2006).

Finalement, la troisième forme de violence ici appelée violence instrumentale, est définie par Bélanger *et al.* (2006, p. 55) qui se sont initialement inspirés de Hartup (1974) : « une action volontaire par laquelle l'agresseur brise ou détruit l'œuvre, l'objet d'un autre, ou encore s'approprie ou tente de s'approprier cet objet, l'œuvre ou l'espace occupé d'un autre individu, sans qu'il y ait contact physique entre l'agresseur et la victime ».

D'un autre côté, les auteurs Reveillère et Fontaine (2004, p. 589) concluent que l'intimidation sous sa forme directe ou indirecte se caractérise par trois critères :

- comportement agressif, intentionnellement nuisible;
- répétitif, ce qui le ramène au harcèlement;
- qui s'établit dans le cadre d'une relation interpersonnelle dissymétrique caractérisée par une domination.

En résumé, comme le stipulent Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet (2000, p. 170), quel que soit le type d'agressivité manifesté, l'hostilité qu'elle implique s'extérioriserait à travers « des visées dominatrices et de contrôle ou à travers une réaction agressive excessive à des situations socialement ambiguës ». Lorsqu'il est question d'intimidation, on constate que cette forme d'agressivité est définie comme une forme de violence proactive et intentionnelle d'actes de violence perpétrés (actions négatives), par une ou plusieurs personnes, de manière répétée, et cela, sur une longue durée, envers une même personne. Les manifestations d'intimidation peuvent être directes ou indirectes (Harachi, Catalano et Hawkins, 1999; O'Connell *et al.*, 1997; Olweus, 1993, 1999, 2003; Smith, 2000). Il importe également de préciser qu'un même élève peut vivre plusieurs formes de violence à la fois (Bélanger *et al.*, 2006). Toutefois, il serait difficile de saisir ce problème

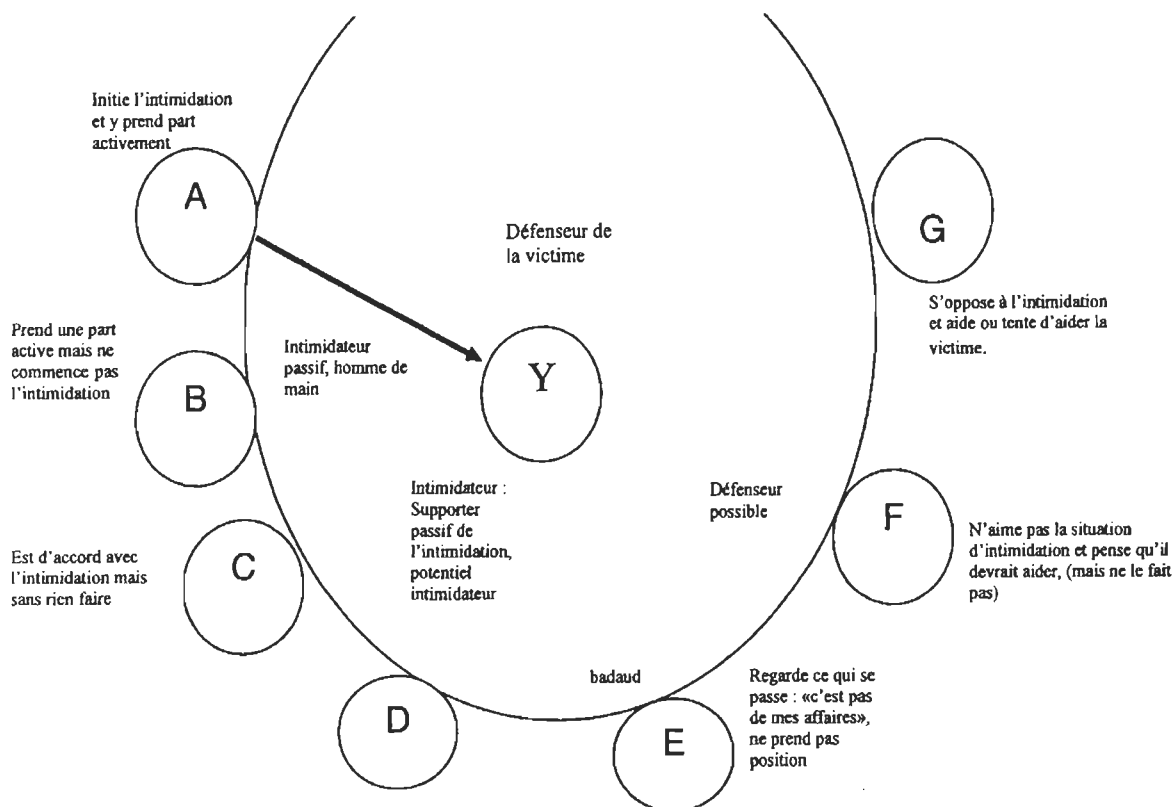
de violence sans en comprendre un certain nombre de composantes. Ainsi, nous verrons dans la prochaine section les caractéristiques individuelles des intimidateurs, des victimes et des pairs.

2.2 Les caractéristiques individuelles des victimes, des intimidateurs et des pairs

Le degré de violence est devenu une source de préoccupation majeure dans les écoles du Québec. Certains enfants sont brutalisés fréquemment par leurs pairs ou sont victimes des railleries quotidiennes provenant des autres élèves agresseurs (Bowen *et al.*, 2004). Cette partie présente les caractéristiques individuelles des élèves dans la dynamique de l'intimidation.

Dans une situation d'intimidation, il est certes bien clair que l'intimidateur et la victime occupent des rôles clés. La Figure 1 (AQPS, 2003, dans Olweus, 1999, 2003) illustre *le cercle de l'intimidation*.

Figure 1
Les modes de réaction des élèves et les différents rôles qu'ils peuvent jouer dans une
situation d'intimidation (Olweus, 1999)



Par la présente figure, on constate la pluralité des modes de réaction des élèves et des rôles qu'ils peuvent jouer dans une situation d'intimidation. Comme le soulignent Bowen *et al.* (2004), l'école est le milieu où se retrouvent d'une façon significative les manifestations de l'influence des élèves envers leurs pairs et le lieu qui encourage ou limite certaines pratiques sociales. Lors de leur passage à l'école, les élèves risquent d'occuper un des rôles relatifs à l'intimidation. En ce sens, les élèves impliqués dans une telle situation de violence, et cela, peu importe le rôle qu'ils occupent, ont une influence tant auprès de leurs pairs que sur la situation elle-même. De ce fait, afin de bien saisir la dynamique de

l'intimidation en milieu scolaire dans toute sa globalité et d'obtenir des pistes de solution pour la prévention de ce problème, il nous apparaît important de préciser les caractéristiques individuelles des différents acteurs.

2.2.1 Caractéristiques de la victime

Selon Olweus (1993, 1999, 2003), plusieurs de ses recherches ont permis de tracer un portrait de la victime type. L'auteur précise qu'en règle générale, ce portrait s'applique aux garçons et aux filles, car la violence entre les filles et les garçons a fait l'objet de nettement moins de recherches. Olweus (1999) répertorie deux types de victimes. D'abord, il décrit la victime passive ou soumise comme étant un élève plus angoissé et souffrant d'un manque de confiance (insécurité) de manière plus importante que l'ensemble des autres élèves. De plus, l'élève est caractérisé comme étant timide, sensible et calme. Il éprouve un sentiment d'infériorité et il a une image négative de lui-même et de ce qui lui arrive. Généralement, s'il s'agit d'un garçon, il a tendance à être physiquement plus faible que les autres (Olweus, 1978). Bien souvent, il pense qu'il ne vaut rien, il se sent stupide, honteux et indésirable. La plupart du temps, dans une situation d'intimidation où les autres élèves l'agressent, l'élève victime se met à pleurer et se referme sur lui-même (Olweus, 1999). De manière générale, ce sont des élèves qui sont seuls et délaissés par les pairs. En fait, ils n'ont aucun bon ami dans leur classe. Le comportement de l'élève victime type n'a rien d'agressif ni d'agaçant. L'auteur (1999) indique qu'il n'est donc pas possible de présenter cette forme de violence comme étant une conséquence résultante de l'attitude agressive des victimes envers leurs pairs. Finalement, Craig *et al.* (1998) rapportent qu'actuellement, les facteurs de risque

prédisposant un enfant à vivre de l'intimidation sont encore imprécis. À cet effet, ces mêmes auteurs révèlent que certains facteurs familiaux semblent contribuer au risque d'être intimidé. Ainsi, ces enfants qui sont intimidés peuvent être issus de milieux familiaux caractérisés par un faible pourcentage d'interactions positives et de nombreuses interactions dites hostiles laissant la place à des pratiques disciplinaires dures et incohérentes. En d'autres mots, l'ensemble de ces interactions négatives semble être à l'origine de la victimisation. Une dernière catégorie de facteurs semble également être associée au risque d'être intimidé : les facteurs individuels. En effet, ces auteurs (1998) déclarent que les enfants intimidés manifestent des problèmes d'intériorisation comme par exemple l'anxiété, la dépression, la tristesse et les problèmes affectifs. En fait, il est possible que le degré élevé d'anxiété vécu chez les élèves ayant de tels types de problèmes internalisés entraîne des réactions plus émotionnelles et plus intenses.

2.2.2 Caractéristiques de la victime provocante

Une autre catégorie de victime est appelée victime provocante et elle se retrouve en moins grand nombre (Olweus, 1993; 1999; 2003). Les élèves considérés comme victimes provocantes extériorisent un mélange de réactions angoissées et agressives. Ces réactions deviennent une source d'irritation et de tension pour les pairs. Quelques-uns de ces élèves peuvent même être qualifiés d'hyperactifs. En outre, cette dynamique n'est pas identique à celle des victimes passives ou soumises.

2.2.3 Caractéristiques de l'intimidateur ou de l'agresseur

En règle générale, les chercheurs constatent que les intimidateurs se différencient des autres enfants par l'agressivité qu'ils manifestent envers leurs pairs. La plupart du temps, les élèves agresseurs manifestent une attitude plus marquée que l'ensemble des autres élèves concernant la violence et l'usage de moyens violents (Olweus, 1999; Craig, Peters et Konarski, 1998). Un élève agresseur ne montre que peu d'empathie à l'endroit de l'élève victime et se distingue des autres élèves par une impulsivité marquée et un grand besoin de dominer ses pairs. Somme toute, Olweus (1999) indique que les agresseurs type ont un mode de réactions agressives qui, dans le cas des garçons, est associé à une constitution physique plus forte. Par ailleurs, l'intimidateur sait s'entourer fréquemment d'un petit groupe de deux ou trois camarades qui lui apporte un soutien et qui semble l'apprécier.

Il est cependant à noter que pour les garçons comme pour les filles agresseurs, les interactions négatives dirigées envers leurs pairs sont susceptibles de les isoler et de les marginaliser (Pepler *et al.*, 1998).

2.2.3.1 Les sources psychologiques du comportement intimidateur

En ce qui a trait aux diverses sources psychologiques pouvant déterminer le comportement d'un agresseur, une grille de résultats empiriques établie par Olweus (1999, p. 40) révèle l'existence d'au moins trois motifs en partie liés : « Les agresseurs ressentent un grand besoin de pouvoir et de domination, ils semblent aimer commander, et avoir besoin de soumettre les autres ». Concernant le contexte familial dans lequel la plupart des

enfants agresseurs ont été élevés, l'auteur (1999, p. 40) affirme « qu'il est naturel de constater qu'ils ont développé un certain degré d'hostilité envers leur milieu; il se peut qu'animer de tels sentiments et de tels instincts, ils éprouvent de la satisfaction à porter préjudice à autrui ». De ce fait, ce même auteur révèle que les enfants montrant de l'agressivité et brutalisant les autres élèves courent un risque infiniment plus élevé d'adopter, dans les années futures, d'autres comportements à problèmes, par exemple : la criminalité et l'alcoolisme. Dans la prochaine section, il sera question des principaux facteurs contribuant au développement d'un mode réactif agressif chez les enfants.

2.2.3.2 Les facteurs contribuant au développement d'un mode réactif agressif chez l'intimidateur

Pour Olweus (1999, p. 44), un des premiers facteurs qui s'avère particulièrement important dans le développement d'un mode réactif agressif chez l'intimidateur est l'attitude émotionnelle fondamentale des parents, voire celui de la principale personne responsable de l'enfant (généralement la mère de l'enfant). Cet élément devient crucial surtout pendant les premières années de la vie de l'enfant. En ce sens, une attitude négative définie par un manque de tendresse et d'implication augmente le risque qu'a l'enfant de manifester de l'agressivité tout en adoptant des conduites hostiles envers ses pairs.

Un second facteur, toujours essentiel selon l'auteur (1999), se rapporte à l'éventuel laxisme et à la tolérance de la personne responsable de l'enfant lors de la manifestation de comportements agressifs. En effet, advenant le cas où ladite personne responsable présente un comportement laxiste ou de tolérance (aucune limite précise n'est imposée à l'enfant)

envers les gestes d'agressivité posés par l'enfant, le degré de cette agressivité est alors voué à prendre de l'ampleur. En résumé, le manque d'amour et d'attention ainsi que l'exubérance de liberté se révèlent être des conditions contribuant grandement au développement du mode réactif agressif de l'enfant.

Un troisième facteur exposé par Olweus (1999) tient dans le recours aux méthodes d'éducation répressives telles que la punition corporelle et les crises émotionnelles violentes réalisées par l'autorité parentale. Celles-ci accentuent le niveau d'agressivité de l'enfant. L'auteur souligne l'importance d'imposer des règles et des limites bien précises sans pour autant faire appel aux méthodes excessives et traumatisantes pour l'enfant. Cette attestation vient appuyer l'idée selon laquelle « la violence engendre la violence ».

Finalement, le quatrième facteur jouant un rôle dans le développement d'un mode réactif agressif de l'enfant est présenté par l'auteur (1999) comme étant le tempérament de l'enfant. Bien qu'il ait moins d'impact que les autres facteurs, un enfant considéré comme actif ou impétueux court des risques plus marqués de devenir agressif qu'un enfant considéré comme calme. Toutefois, ce même auteur indique que tous ces facteurs correspondent à des tendances et que lorsque l'on observe l'enfant individuellement, plusieurs autres facteurs peuvent jouer un rôle. Nonobstant, une conclusion pouvant s'appliquer tant aux garçons qu'aux filles peut être tracée. Ainsi, l'amour, l'implication de la ou des personnes responsables de l'enfant, des règles précises et des méthodes éducatives non violentes concernant les comportements autorisés deviennent une clé de réussite pour l'épanouissement d'un enfant dans un climat harmonieux et autonome.

2.2.4 Les pairs en contexte d'intimidation

Souvent, l'intimidation ne concerne pas uniquement l'intimidateur ou la victime. En ce sens, les élèves peuvent jouer un rôle direct dans une situation d'intimidation (Craig *et al.*, 2000; Craig *et al.*, 1997; O'Connell *et al.*, 1999; O'Connell *et al.*, 1997; Olweus, 1999, 2003; Verlaan *et al.*, 2004).

Olweus (1999) mentionne qu'habituellement, certains élèves prennent part aux épisodes d'intimidation sans pour autant en prendre l'initiative. Ces élèves sont nommés : agresseurs passifs, acolytes ou comparses. Ce groupe d'enfants a une composition plutôt hétérogène. Aussi, ce sont souvent des élèves angoissés ou souffrant d'un manque de confiance (Olweus, 1978). De leur côté, Craig *et al.* (2000), dans leur recherche observant le comportement des pairs lors d'épisodes d'intimidation sur la cour de l'école et dans la classe, révèlent que pendant une telle situation les pairs peuvent jouer un rôle actif dans le renforcement de l'agresseur advenant le cas où ils se rangent de son côté, l'encouragent ou le défendent. D'ailleurs, observer l'agresseur intimider un autre élève sans intervenir pour aider la victime peut également être interprété par l'agresseur comme étant une approbation silencieuse.

Olweus (1999) mentionne que trois facteurs pourraient expliquer la raison pour laquelle des élèves habituellement gentils et non agressifs s'impliquent à certains moments dans les actes d'agressivité et cela, sans hésitation. D'abord, l'auteur fait référence à ses études antérieures (1973a, 1978) qui démontraient que les enfants et les adultes peuvent agir agressivement après avoir observé une autre personne (un modèle) poser des gestes

d'agression. Il souligne que dans le cas d'une situation agresseur/victime où l'agresseur occupe une place de modèle, l'effet est encore plus marqué lorsque l'observateur a une évaluation positive de l'agresseur (son modèle). Les enfants plus sensibles aux effets de ce modèle sont décrits par l'auteur (1999) comme étant « des élèves qui manquent de confiance en eux et d'autonomie ou qui ne jouissent pas de statut particulier parmi leurs pairs et tentent de s'imposer. » Afin de caractériser ce type d'effet, l'auteur (1999) utilise le terme de contagion sociale.

Un deuxième facteur, caractérisé comme étant un mécanisme connexe au précédent, se rapporte à l'affaiblissement du contrôle ou des inhibitions contre les tendances agressives (Olweus, 1999). Ce dernier décrit ce facteur de la façon suivante :

Voir un modèle récompensé pour son comportement agressif tend à réduire les inhibitions de l'observateur (c'est-à-dire les blocages et les contrôles habituels) à l'encontre de l'état d'agressivité. Et inversement, des conséquences négatives pour le modèle activent et renforcent les tendances inhibitrices de l'observateur. Dans une situation agresseur/victime, ce mécanisme peut fonctionner de la manière suivante : le modèle (le ou les agresseurs) est en général récompensé à travers sa victoire sur la victime. (p. 47)

Olweus (1999) tente d'expliquer pour quel motif un élève, qui habituellement est non agressif, s'implique, et cela presque sans hésitation, dans une situation d'intimidation par un troisième facteur : la diminution du sens de la responsabilité. Ainsi, l'auteur s'appuie sur la psychologie sociale qui a démontré que lorsque plusieurs personnes prennent part à un épisode de brutalité, le sens de la responsabilité individuelle a la chance de se voir largement réduit. Cette dispersion du sens des responsabilités s'accompagne généralement de sentiments de culpabilité après l'évènement. Finalement, des changements de perception

de la victime par ses pairs peuvent également survenir avec le temps. En ce sens, la victime, qui à répétition est victime de manifestations d'intimidation de toutes sortes, a plus de chance d'être perçue par ses pairs comme une personne sans valeur.

Par ailleurs, d'autres facteurs peuvent nous aider à comprendre pour quelle raison certains élèves manifestent moins d'empathie et deviennent plus violents. La présence de beaucoup de violence à la télévision, au cinéma ou dans d'autres médiums, par exemple, contribue à générer ces comportements (Eron et Huesmann, 1986; Pearl, Bouthilet et Lazar, 1982).

2.2.4.1 Une piste d'intervention auprès des pairs

O'Connell *et al.* (1999) rapportent qu'une intervention impliquant les pairs nécessite deux composantes importantes. D'abord, il serait important de sensibiliser les pairs à leur responsabilité individuelle tout en augmentant l'empathie pour les victimes. De plus, il serait nécessaire de fournir des stratégies d'intervention efficaces pour les enfants et les encourager à résister aux dynamiques de groupe. Par ailleurs, ces stratégies devraient mobiliser la majorité silencieuse afin d'agir pour lutter contre l'intimidation sur la cour d'école. Finalement, O'Connell *et al.* (1999) ajoutent qu'il est important d'impliquer toutes les personnes en relation avec l'élève : les élèves, les enseignants, le personnel de l'école et les parents. Cela peut ainsi augmenter les chances de réussite de la sensibilisation des personnes au problème d'intimidation en contexte de groupe de pairs.

En résumé, lors de situation d'intimidation, les élèves peuvent occuper trois types de rôles distincts qui occasionnent inévitablement des effets néfastes à court et parfois même à long terme. Par ailleurs, comme le soulignent Lamonde et Turcotte (2004) dans une recherche menée auprès de 784 élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire de la région de Québec, il n'y a pas d'un côté les agresseurs et de l'autre, les victimes. En ce sens, leurs résultats révèlent plutôt que certains élèves évoluent dans un contexte de violence alors que d'autres se tiennent à l'écart de ce type de conduites.

Afin de mettre un terme à cet engrenage de violence, un des éléments de réussite repose, quant à nous, sur le pouvoir d'agir de l'élève. Pour ce faire, chaque individu peut faire appel au réseau d'habiletés sociales qu'il a su tisser à son rythme personnel, tout au long de sa vie.

2.3 La notion d'habiletés sociales chez les enfants d'âge primaire

Pour les jeunes, l'école est un vaste milieu riche en apprentissages tant sur le plan des savoirs que sur celui des relations interpersonnelles. L'école constitue le deuxième milieu de vie des enfants, après la maison. Elle arrive par contre au premier plan pour tout ce qui concerne la diversité des expériences avec les pairs et avec d'autres adultes. Tout au long de son cheminement scolaire, l'enfant façonne et consolide ses habiletés sociales, émotionnelles et sociocognitives à la base de sa compétence sociale (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2002). Par ailleurs, pour Bowen, Rondeau, Rajotte et Bélanger (2000), l'école constitue le lieu où l'influence des pairs se manifeste de manière déterminante. De ce fait, cette même influence peut être mise à contribution et intégrée à l'enseignement de

pratiques éducatives préventives. Au cours d'une recension des programmes de prévention contre la violence en milieu scolaire ayant fait l'objet d'une évaluation systématique, Bowen *et al.* (2004) constatent qu'au Québec, comme ailleurs dans le monde, les programmes de prévention de l'intimidation cherchent à développer plusieurs composantes de la compétence sociale. Dans la perspective de cette recherche, les habiletés sociales des élèves constituent une variable importante.

Legendre (1993, p. 681) définit le terme habileté comme suit : « objet d'apprentissage qui se réfère à l'utilisation efficace de processus cognitif, affectif, moral, moteur, etc., relativement stable, dans la réalisation efficace d'une tâche ou d'un agir. Habileté cognitive, affective, sensorimotrice, sociale, morale, etc. ». En ce qui concerne les habiletés sociales plus précisément, Boivin (1996, p. 50) les définit comme étant « des composantes cognitives et comportementales particulières nécessaires à une performance sociale compétente ». Dans cette même ligne de pensée, d'autres auteurs définissent les habiletés sociales comme suit : des comportements appris, socialement acceptables et qui permettent à un enfant d'initier et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes (Gresham et Elliott, 1993; Walker *et al.*, 1995).

Selon Carton et Winnykamen (1999, p. 82), plusieurs conditions amènent l'enfant à devenir compétent dans ses relations sociales.

La compétence sociale de l'enfant apparaît dans ses habiletés à établir et à maintenir un contact avec l'autre : dans sa petite enfance, l'enfant compétent a appris à émettre des signaux en direction d'autrui, à négocier ses propres désirs et ceux d'autrui.

Pour le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (2006), dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, les compétences transversales d'ordre personnel et social se définissent ainsi :

Les compétences d'ordre personnel et social sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Elles trouvent des dimensions tant cognitives que socioaffectives et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide.

(MELS, 2006, p. 33)

Les Ateliers d'intervention sur l'intimidation « T'es qui toé? » évalués dans le cadre de cette recherche sont en lien avec les compétences transversales d'ordre personnel et social du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006). En effet, un des objectifs de ces ateliers est de permettre à l'élève d'être plus autonome et éclairé dans les choix qu'il fait lors d'épisodes d'intimidation et les gestes qu'il peut poser. Tout au long de l'atelier présenté aux élèves, ceux-ci sont constamment amenés à prendre conscience du rôle qu'ils occupent le plus souvent dans une situation d'intimidation et du pouvoir qu'ils ont de poser des actions concrètes afin de changer la situation, voire contrer ce problème de violence. De plus, lors des échanges avec les participants, ceux-ci sont invités à constater que chacune des actions posées a un impact sur leur propre personne et sur les autres. Il est à noter que cette visée proactive prônée dans ces ateliers ne se traduit pas seulement pour le milieu scolaire. En effet, le message véhiculé lors des ateliers s'applique dans toutes les sphères de la vie du participant. Ainsi, dans le cas précis de ce dispositif, en plus d'aborder différentes variables relatives à l'intimidation, il est également question d'amorcer avec les élèves un

travail de reconnaissance et de renforcement de leurs habiletés prosociales. Beaumont (2006, p. 20) relate que parmi les éléments jugés les plus importants dans le développement de la compétence sociale de l'enfant, « les habiletés prosociales occupent une place importante dans le développement de relation sociale positive ». En d'autres termes, l'auteure (2006, p. 20) souligne que ce type de comportement « témoigne d'une sensibilité à l'égard des besoins des autres et il s'observe souvent par des actions visant à aider une autre personne sans que l'auteur s'attende à en tirer d'autres gains. »

Le comportement prosocial est défini par Einsenberg (1992, dans Bee et Boyd, 2008, chapitre 5, p. 208) « comme étant une série de comportements intentionnels et volontaires, ayant pour but d'aider l'autre ». Dumont, Provost et Dubé (1990) rapportent qu'initialement c'est Einsenberg (1982) qui a remplacé le terme altruiste par celui de prosocial. Comme l'indiquent ces auteurs (1990, p. 75), cela a permis de regrouper plusieurs comportements « avec ou sans inférence incluant le partage, la coopération, l'aide et le réconfort ». De son côté, Bowen (1990, p. 75) répertorie les définitions les plus couramment utilisées dans la littérature pour le terme prosocial :

1. Comportement volontaire, intentionnel, qui procure un (ou des) bénéfice à une autre personne; la motivation n'est pas spécifiée, elle peut être positive, négative ou les deux (Eisenberg et Miller, 1987a : 97).
2. Toute action qui aide ou bénéficie à une autre personne (Radke-Yarrow, Zahn Waxler et Chapman, 1983, p. 478).¹

¹ « Action that aids or benefits another person. »

Pepler *et al.* (1998, p. 26) mentionnent que généralement, lorsque l'on compare la prosociabilité des filles et des garçons, ce sont les filles qui sont jugées comme étant plus prosociales. De plus, ces mêmes auteurs avancent que les filles ne se considérant pas comme étant portées à aller vers leurs pairs ayant besoin d'aide ou à partager sont « marginales et risquent d'éprouver des difficultés dans leurs habiletés avec les membres de leur famille ainsi que leurs pairs. » De leur côté, Ressources humaines et Développement social du Canada (2001) relatent que les enfants démontrant un niveau de comportements prosociaux considérables sont plus enclins à tenter « d'apporter de l'aide et à réconforter les autres ». Cela dit, lorsque l'on reprend les propos de Sanfaçon (2008), l'école constitue donc, pour l'ensemble des jeunes, « un lieu d'interaction d'une grande intensité émotionnelle ». La prévention du problème de l'intimidation en milieu scolaire doit donc s'appuyer sur une approche dite structurée et précise. Comme le rapporte l'Association québécoise des psychologues scolaires (2003, p. 95), en plus de « cibler sur les comportements d'intimidation et de s'y attaquer, un plan efficace à l'échelle de l'école comprend des stratégies visant à reconnaître et à renforcer les comportements positifs et prosociaux ». Dans la prochaine partie, nous avons cru pertinent de répertorier les différentes catégories de programme de prévention identifiées par des chercheurs au Québec.

2.4 Les programmes de prévention de la violence

Trois catégories de programmes de prévention de type universel créés pour les milieux scolaires sont identifiées par Miller, Brehm et Whitehouse (1998). Une première catégorie reconnue par ces chercheurs concerne les programmes de prévention menés en

classe. Selon Bowen (2003), ce type de programme s'adresse à tous les élèves de la classe et son objectif est de développer les compétences sociales et personnelles tout en réduisant les comportements inadéquats des élèves. Au Québec, les programmes *Contes sur moi*, *Sac à dos* ou *Fluppy* et *Second Step* du côté des écoles anglophones constituent des exemples de cette première catégorie.

Une seconde catégorie de programmes est centrée sur « l'environnement scolaire dans son ensemble ». Le but principal de ce type de programme est d'améliorer globalement le milieu de vie en augmentant de manière indirecte et directe les habiletés sociales des élèves ainsi que l'appui du milieu à l'égard des difficultés rencontrées par les jeunes. *Vers le Pacifique* est le programme le plus connu au Québec. Il vise à donner des outils et des moyens pour développer d'autres stratégies que l'agressivité pour résoudre les conflits. En ce sens, par le biais d'ateliers de résolution de conflits basés sur une stratégie de médiation, le programme tend à promouvoir une conduite pacifique chez les élèves.

Une troisième catégorie regroupe les programmes qui privilégient les interventions à l'école, dans la famille et dans la communauté. Bowen (2003) utilise les termes intervention de type multimodal. Ces interventions se réalisent autant à l'école que dans les familles et la communauté. Ce chercheur (2003) recense deux types d'interventions présentés aux familles. Dans un premier temps, l'intervention devient une proposition pour les parents de prolongement des activités réalisées en classe. Dans un deuxième temps, l'intervention est une aide, un support aux familles ainsi qu'une conscientisation des

parents à l'importance des modèles dans le développement de certains comportements de leur enfant.

Bien que les deux dispositifs ne soient pas des programmes de prévention, les ateliers « T'es qui toé? » pourraient rejoindre la troisième catégorie, soit l'intervention multimodale. En effet, les ateliers sont présentés aux élèves, au personnel de l'école ainsi qu'à la communauté. En ce qui a trait au dispositif « vidéo », il s'insérerait dans la première catégorie puisque l'intervention est menée uniquement dans la classe respective des élèves.

2.5 Quelques facteurs influençant la réussite d'un outil ou d'un programme d'intervention sur l'intimidation

Afin d'obtenir des changements dans les comportements et les attitudes qui étayent le problème de l'intimidation, Craig *et al.* (1998) rappellent toute l'importance de mettre en place des interventions exhaustives et d'intervenir auprès de tous les acteurs (intimidateurs, victimes et pairs). Ces interventions doivent se réaliser simultanément auprès des élèves, dans leur environnement ainsi qu'auprès de la famille (Craig *et al.*, 1998; Hamel *et al.*, 2001). En fait, un des aspects jugés importants en ce qui concerne les programmes de prévention et d'intervention au primaire est la collaboration entre l'école et les parents (Bélanger, Bowen et Rondeau, 1999; Craig *et al.*, 1998; Turcotte, Lamonde et Lindsay, 2003).

Christenson et Sheridan (2001, dans Paquin et Drolet, 2006, p. 240) définissent le terme collaboration :

Un cadre de travail où l'école et les parents oeuvrent à l'atteinte de buts communs, à savoir contrer les comportements violents chez les enfants. Une telle collaboration s'appuie sur une communication bidirectionnelle, enrichissante et productive, de même que sur une confiance et un soutien mutuels. Elle implique également la prise de décision commune.

Plusieurs chercheurs rapportent que les parents occupent un rôle primordial tant à l'école qu'à la maison en ce qui a trait à l'adoption de la cohérence vis-à-vis le problème de l'intimidation (Craig *et al.*, 1998; Paquin *et al.*, 2006). De ce fait, lorsque les parents sont eux-mêmes informés et sensibilisés face à ce problème de violence, ils se sentent peut-être plus outillés à reconnaître et à intervenir avec cohérence lorsque survient l'intimidation entre les différents membres de la famille (Craig *et al.*, 1998). Paquin *et al.* (2006) ajoutent que l'enjeu stratégique afin d'arriver à des résultats repose sur la collaboration saine entre les deux milieux, familial et scolaire. Ils constatent, par leurs résultats de recherche, que la communication est considérée comme un fondement de la collaboration. Ces mêmes chercheurs (2006) rapportent qu'indépendamment de la teneur et de l'ampleur du problème, les difficultés de communication semblent être des obstacles à la collaboration. Ainsi, un élément qui s'avère crucial afin d'arriver à contrer les comportements violents est la participation des parents à la prise de décisions concernant leurs enfants.

2.7 Objectif de recherche

Comme il a été présenté dans la première partie de ce mémoire, la recension des écrits relatifs à l'intimidation en milieu scolaire nous a permis de retenir que ce problème suscite des préoccupations importantes (Bélanger *et al.*, 2006). Afin de prévenir cette forme de violence, plusieurs initiatives sont mises en place dans les écoles. Néanmoins, certains auteurs déplorent qu'un faible pourcentage de ces initiatives ne soit évalué au plan de leur impact (Bowen *et al.*, 2004). En deuxième partie, dans le but de mieux comprendre les fondements et de donner du sens à la recherche, les différentes définitions des notions impliquées et les concepts la balisant ont été présentés. Ainsi, l'objectif principal que nous tenterons d'atteindre par cette recherche est de mesurer les effets des ateliers d'intervention « T'es qui toé? » et de les comparer à un autre dispositif utilisant une vidéo sur les comportements d'intimidation et les habiletés sociales des élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée afin de réaliser cette recherche. À cet effet, les composantes liées au type de recherche choisi, aux procédures de contact sur le terrain, à l'échantillon et à la cueillette de données seront exposées. Aussi, il sera question de la présentation détaillée des deux dispositifs évalués dans le cadre de cette étude. En dernier lieu, tous les éléments concernant l'analyse des données seront présentés.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche est de nature quantitative, à savoir qu'elle est orientée vers la mesure de comportements d'intimidation et d'habiletés sociales ainsi que vers l'analyse de données chiffrées. Tel que formulé par l'objectif de recherche précédemment énoncé, notre intervention consiste à mesurer, à l'aide d'un questionnaire, l'impact de deux dispositifs sur l'intimidation: les ateliers « T'es qui toé? » et une vidéo suivie d'une discussion. Pour ce faire, dans le protocole de recherche, un pré-test et un post-test ont été soumis aux participants à la recherche, soit les groupes expérimentaux ayant bénéficié de l'un ou l'autre dispositif et les groupes témoins n'en ayant pas bénéficié (Ladouceur et Bégin, 1986). Cette méthodologie a permis d'obtenir des résultats quantifiables et l'analyse de ces résultats a donné une connaissance plus étendue de l'intimidation en milieu scolaire vécue par des enfants de 2^e et de 3^e cycle du primaire.

3.2 Procédures de contact sur le terrain

Les écoles qui ont accepté de participer à la recherche se retrouvent dans deux commissions scolaires situées à l'intérieur d'une même région. Un premier contact téléphonique a été fait en janvier 2006 auprès des directions des écoles primaires. Ce contact avait pour but d'informer les personnes responsables des écoles de la recherche et de solliciter leur collaboration pour la participation de leurs classes de deuxième et de troisième cycle du primaire. Ainsi, quatre écoles ont été sélectionnées à l'intérieur de chacune des commissions scolaires.

Chaque direction d'école ayant donné son consentement a été rencontrée. Lors de cette rencontre, elle recevait une lettre de présentation de la recherche (APPENDICE A) qui détaillait l'objectif de cette étude, ainsi que toutes les informations relatives au protocole de recherche. De plus, les ententes concernant le déroulement des activités ont été prises (la date, le lieu, l'heure, les modalités relatives au questionnaire et au dispositif).

Dans un deuxième temps, les enseignants des groupes ciblés ont été rencontrés afin de créer un premier contact. Lorsque l'enseignant donnait son accord, le protocole expérimental lui était expliqué. Le temps alloué pour cette rencontre était d'environ 30 minutes. Chaque enseignant a reçu une lettre explicative décrivant le projet de recherche (APPENDICE B), le protocole de recherche concernant la présentation du dispositif (APPENDICE C), le protocole de recherche concernant la présentation du questionnaire (APPENDICE D) et une copie du questionnaire qui serait présenté aux élèves (APPENDICE E). À cette même rencontre, toutes les dates ont été officiellement établies

en ce qui concerne la réalisation des questionnaires et la présentation du dispositif à l'aide de la grille horaire (APPENDICE F). Successivement, l'enseignant a soumis le feuillet d'information et le formulaire de consentement (APPENDICE G) aux parents de tous les élèves, par le biais de ces derniers. Ainsi, conformément au code éthique en recherche expérimentale, seuls les enfants ayant obtenu l'autorisation de leur parent ont été soumis au questionnaire.

3.3 Échantillon

Dans le cadre de cette étude, l'échantillon est composé de 731 élèves fréquentant une classe régulière de 2^e et de 3^e cycle du primaire répartis dans huit écoles. Le choix de ces deux niveaux scolaires a été conditionné par les deux dispositifs dont les effets étaient mesurés, à savoir qu'ils s'adressent à des élèves de cet âge. Le Tableau 1 présente la répartition des sujets à l'étude.

Tableau 1
Répartition des élèves participant à la recherche

	Commission scolaire 1				Commission scolaire 2				
Écoles	F	G	F	G	F	G	F	G	Total
EA	20	22	----	----	15	35	22	19	133
EA	33	29	34	39	34	27	57	52	305
EV	15	20	13	16	23	14	14	27	142
ET	10	8	15	22	26	19	24	27	151
Total	78	79	62	77	98	95	117	125	731

Légende : EA : École expérimentale avec Ateliers; EV : École Vidéo; ET : École Témoin

Par ailleurs, comme le rapportent plusieurs auteurs (Olweus, 1999; Turcotte *et al.*, 2003), le taux de violence le plus élevé en milieu scolaire primaire a été observé dans un milieu défavorisé. Puisque cette variable semble avoir de l'influence sur le degré de manifestation d'intimidation des élèves, le Tableau 2 indique le rang décile de chacune des écoles en ce qui concerne les indices de défavorisation. Plus précisément, il sera question de l'Indice de milieu socio-économique (**IMSE**) et de l'Indice du seuil de faible revenu (**SFR**) (MELS, 2007). Ainsi, chaque école se voit attribuer un classement selon le rang décile qu'elle occupe pour chacun de ces indices. Le rang décile 10 regroupe les écoles les plus défavorisées. Concernant les écoles de la commission scolaire 1, l'IMSE de toutes les écoles se situe à 10, tandis que le SFR varie entre 8 et 9. Pour ce qui est des écoles de la commission scolaire 2, le rang décile de l'IMSE des écoles se situe entre 2 et 4, alors que celui du SFR se retrouve entre 6 et 8.

Tableau 2
Indices de défavorisation par école²

Commission scolaire 1			Commission scolaire 2		
Écoles	Rang décile (SFR) ³	Rang décile (IMSE) ⁴	Écoles	Rang décile (SFR)	Rang décile (IMSE)
EA1	8	10	EA5	2	6
EA2	8	10	EA6	4	7
EV3	9	10	EV7	3	8
ET4	9	10	ET8	2	6
Légende : EA : École expérimentale avec Ateliers; EV : École Vidéo; ET : École Témoin IMSE : Indice de milieu socio-économique; SFR Indice du seuil de faible revenu					

² **Indices de défavorisation** : le Ministère calcule annuellement deux indices de défavorisation pour les écoles des 69 commissions scolaires linguistiques. Les données utilisées sont tirées du recensement canadien et portent sur la situation des familles québécoises ayant des enfants âgés de 0 à 18 ans en provenance de l'une ou l'autre des 1 504 unités de la Carte des unités de peuplement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

³ **Indice du seuil de faible revenu** : cet indice mesure la proportion de familles vivant autour ou sous le seuil de faible revenu calculé par Statistique Canada. **Le seuil de faible revenu** se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion de familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles dans leur milieu de résidence (milieu rural, petite région urbaine, grande agglomération urbaine, ...). Les indices annuels sont publiés distinctement pour les écoles primaires et pour les écoles secondaires. Les indices annuels des écoles sont regroupés en rang décile, afin de situer la place relative de l'école parmi l'ensemble des écoles publiques, et ce, pour l'enseignement primaire et secondaire.

⁴ **L'indice du milieu socio-économique** : il s'agit d'un indice composé qui utilise la proportion de mères sous-scolarisées, (2/3 de l'indice) et la proportion de parents inactifs sur le plan de l'emploi (1/3 de l'indice). La sous-scolarité se définit comme étant la proportion de familles dont les mères ont atteint, comme plus haut niveau de scolarité, des études primaires ou secondaires, sans diplôme d'études.

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche des statistiques et des indicateurs, compilation spéciale des données du recensement canadien de 2001 (Consulté en avril 2007).

3.4 Instrument de mesure et procédures d'administration

Aux fins de cette étude, un questionnaire (APPENDICE E) a été utilisé pour mesurer les effets laissés par les deux dispositifs sur les comportements d'intimidation et sur les habiletés sociales des élèves. Cet outil de collecte de données a permis de rejoindre chacun des enfants recrutés. Cet instrument de mesure validé a déjà été utilisé dans le cadre de projets de recherche coordonnés par Nadeau (1994) et Nadeau et Tessier (2006).

Le questionnaire a été administré collectivement selon la même procédure pour toutes les classes. L'enseignant quittait la classe et c'est un assistant de recherche qui soumettait aux élèves le questionnaire. Il lisait à haute voix les questions aux élèves. La durée approximative de chacune des présentations du questionnaire a été de 40 minutes.

Le questionnaire compte 4 parties distinctes. Les enfants ont répondu aux questions de la façon suivante :

- la première partie : à la question « Trouve quelqu'un qui [...]? », ils ont inscrit le numéro de deux élèves qui correspondaient le mieux à la description des items qui leurs étaient lus. Les numéros et les noms des élèves participant à la recherche étaient inscrits sur des cartons géants que l'assistant avait affichés à l'avant de la classe;
- la deuxième et la troisième parties : aux questions « T'est-il déjà arrivé [...]? » et « Est-ce que tu es quelqu'un qui [...]? », ils ont inscrit une marque dans la case correspondant le mieux à la fréquence choisie (jamais, rarement, à l'occasion, souvent ou très souvent);
- la quatrième partie : à la question « Lorsque tu es à l'école, est-ce que quelqu'un de ta classe [...]? », les élèves ont sélectionné une de ces réponses : NON (jamais), OUI (quelques fois) et OUI (plusieurs fois)

À la fin de chaque séance, l'assistant de recherche ramassait les questionnaires et l'enseignant regagnait la classe.

3.5 Cueillette des données

Les élèves des groupes expérimentaux bénéficiant de l'un ou l'autre des deux dispositifs ont été soumis, à trois reprises, au questionnaire. En ce qui a trait aux élèves des groupes témoins, ils ont répondu au questionnaire à deux reprises soit au début de l'expérimentation et à la fin. Le Tableau 3 présente le protocole d'expérimentation et l'échéancier pour chaque commission scolaire.

Tableau 3
Protocole d'expérimentation
Échéancier pour chaque commission scolaire

Échéancier	École 1 expérimentale Atelier	École 2 expérimentale Atelier	École 3 expérimentale Vidéo	École 4 Témoin
1^{re} semaine	Première présentation du questionnaire	Première présentation du questionnaire	Première présentation du questionnaire	Première présentation du questionnaire
2^e semaine	Présentation du dispositif : Les ateliers « T'es qui toé? »	Présentation du dispositif : Les ateliers « T'es qui toé? »	Présentation du dispositif : La vidéo	Aucune présentation
3^e semaine	Deuxième présentation du questionnaire	Deuxième présentation du questionnaire	Deuxième présentation du questionnaire	Aucuneprésentatio n
9^e semaine	Troisième présentation du questionnaire	Troisième présentation du questionnaire	Troisième présentation du questionnaire	Deuxième présentation du questionnaire
10^e semaine				Présentation du dispositif : Les ateliers « T'es qui toé? »

3.6 Dispositifs évalués

3.6.1. Dispositif : Ateliers de théâtre d'intervention « T'es qui toé? »

Les ateliers « T'es qui toé? » pour les élèves et les enseignants ainsi que celui pour la communauté ont été créés par Boucher *et al.* (2003). Ils portent sur l'intimidation en milieu scolaire. Depuis septembre 2004, plus de 400 représentations ont été réalisées et cela, auprès de 30 000 participants.

Utilisant le théâtre comme élément déclencheur et l'interaction avec les participants, ces ateliers ont pour but de réduire les comportements d'intimidation et les attitudes de violence chez les jeunes et chez les personnes significatives dans leur vie. Le message principal des ateliers est le suivant : chaque personne, quel que soit le rôle qu'elle joue dans cette situation d'intimidation, peut être un agent de changements; elle a le pouvoir d'agir afin de changer la situation d'intimidation. Le dispositif «ateliers» mise sur la force d'actions positives des enfants plutôt que sur la vulnérabilité. Par ailleurs, comme le révèlent plusieurs chercheurs, les épisodes d'intimidation se réalisent généralement sous les yeux de témoins (Atlas *et al.*, 1998; Craig *et al.*, 1997). En ce sens, l'approche utilisée lors des ateliers est centrée sur le rôle « des témoins » et le pouvoir d'agir des participants. En effet, tout au long de l'atelier, les participants sont amenés à réaliser que chaque action posée a un impact sur leur propre personne et sur les autres.

Dans un premier temps, c'est l'atelier « T'es qui toé? » qui a été présenté aux élèves. D'une durée d'une heure, ce dispositif se divise en six parties :

1. une pièce de théâtre;
2. des échanges avec les élèves concernant les différents rôles joués dans une situation d'intimidation;
3. un atelier libre (prise d'engagement personnel à l'écrit);
4. un témoignage réalisé par un membre de l'équipe ayant vécu l'intimidation pendant son parcours scolaire;
5. une période d'échanges laissant la possibilité aux élèves d'exprimer ce qu'ils vivent et de lancer un message aux autres élèves de leur groupe, dans le but de changer les choses;
6. un mot de la fin avec une mise en scène théâtrale.

Ce dispositif a été présenté par les quatre membres de l'équipe d'intervention Les Témoins-Actifs. L'atelier a eu lieu au gymnase de l'école. Deux groupes-classes de même niveau accompagnés de leur enseignant ont été jumelés pour vivre l'atelier. Tous les autres membres du personnel de l'école désirant assister à la présentation ont eu la possibilité de le faire. Les mêmes conditions ont été respectées pour tous les groupes : le temps alloué pour la présentation et les étapes de déroulement.

Dans un deuxième temps, **l'atelier à la communauté** a eu lieu en soirée, au gymnase de l'école. Il a permis de rassembler les acteurs qui occupent un rôle déterminant dans la vie des élèves rencontrés durant la journée. L'activité avait pour but de consolider le travail fait avec les élèves. Plus précisément, l'atelier à la communauté est une rencontre visant à présenter et expliquer l'atelier fait avec les élèves. D'autre part, il permet d'amorcer une discussion enrichie de réflexions, de questionnements et de prises de conscience permettant ainsi à tous les participants de porter d'abord un regard sur soi et de comprendre davantage la dynamique de l'intimidation. La durée approximative de cet atelier est d'une heure et demie.

3.6.2. Dispositif : Vidéo

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, nous avons utilisé la vidéo intitulée *L'intimidation scolaire... parler c'est changer* (Régnier et Beaupré, 2003). Cette vidéo a été réalisée en collaboration avec Justice Québec. Elle aborde les grands thèmes suivants : l'intimidation, le rejet, la violence verbale, le taxage, la violence physique. La vidéo a été présentée à l'intérieur d'un atelier d'une heure. Cet atelier a été animé par un assistant de recherche et s'est réalisé dans toutes les classes choisies pour ce dispositif selon les procédures suivantes :

- introduction et présentation des participants;
- présentation de la vidéo;
- discussion avec les élèves relative aux principaux termes abordés ;
- explications des termes : intimidation, les formes d'intimidation et les rôles ;
- questions dirigées se rapportant aux expériences personnelles des élèves relativement à l'intimidation vécue dans leur milieu scolaire ;
- distinction entre dénoncer et « stooler ».

3.7 Analyse des données

Le questionnaire a permis de mesurer les variables suivantes : agressivité posée par l'élève (15 questions), agressivité posée par autrui (2 questions), intimidation verbale subie par l'élève (5 questions), intimidation verbale posée par autrui (2 questions), intimidation physique subie par l'élève (3 questions), taxage subi par l'élève (3 questions), taxage posé par autrui (1 question), isolement subi par l'élève (3 questions), prosociabilité de l'élève (10 questions) et prosociabilité des autres élèves (8 questions). En ce qui a trait à la compilation des réponses, elle a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS et permet de déterminer un « score » pour chacune des variables à l'étude. Par la suite, des analyses paramétriques

Tests-T pairés ont été effectuées (Glass et Hopkins, 1996; Green, Salkind et Akey, 2000; Tabachnick, Fidell, 2001). Lorsque le « n » était plus petit que 30, des tests d'homogénéité des marginales ont été effectués afin de valider les résultats obtenus (Agresti, 2002; Siegel & Castellan, 1988). Finalement, l'objectif de recherche a été testé par une analyse de variance (comparaison des moyennes avant et après). Le seuil de signification qui a été sélectionné est $p < 0,05$.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre présente les résultats de la recherche en fonction de l'objectif qui se veut de mesurer les effets des deux dispositifs de sensibilisation à l'intimidation en milieu scolaire sur les comportements des élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire. Les résultats exposés sont relatifs aux variables présentées au point 3.6 de ce mémoire. Pour chacune de ces variables, les résultats globaux seront d'abord présentés et ensuite, ceux relatifs au sexe des élèves, au cycle d'étude et à la commission scolaire.

4.1 Agressivité posée par l'élève

Nous voulions d'abord savoir si les gestes d'agressivité posés par l'élève allaient diminuer entre les temps de mesure au regard des deux dispositifs expérimentés. Cette variable correspond aux items 2, 4, 6, 11, 13 et 15 du bloc B du questionnaire. Par exemple, on demande à l'élève s'il lui est arrivé de se battre avec d'autres jeunes de son école ou encore de se tenir avec quelqu'un qui agresse un autre élève. Aussi, les items 2, 3, 5, 6, 7, 8, 14 et 19 du bloc C sont concernés. L'élève est alors questionné sur des éléments tels que : s'il se fâche facilement, s'il dit qu'il peut battre tout le monde et s'il se moque des autres.

4.1.1 Résultats globaux

Concernant les résultats globaux pour les groupes ayant bénéficié du dispositif *Ateliers de théâtre d'intervention*, l'analyse des données montre que les gestes d'agressivité posés par l'élève ont diminué significativement entre le temps 1 ($M = 0,66$ et $\bar{E}-T = 0,47$) et le temps 2 ($M = 0,59$ et $\bar{E}-T = 0,47$) ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0,66$ et $\bar{E}-T = 0,47$) et le temps 3 ($M = 0,56$ et $\bar{E}-T = 0,43$). De plus, en ce qui a trait aux groupes qui ont vécu l'atelier *Vidéo*, on observe une diminution significative des gestes d'agressivité posés entre le temps 1 ($M = 0,73$ et $\bar{E}-T = 0,55$) et le temps 2 ($M = 0,65$ et $\bar{E}-T = 0,56$). Ces résultats sont intéressants pour les deux dispositifs utilisés puisque pour les groupes témoins, aucun changement significatif dans les gestes d'agressivité n'a été observé entre les temps de mesure. Dans le cas des groupes avec le dispositif *Ateliers de théâtre*, les résultats sont à plus forte raison intéressants puisque la diminution des gestes d'agressivité se maintient pendant toute la durée de la recherche, soit neuf semaines (voir Tableau 4).

De prime abord, la question qui nous intéresse est de savoir en quoi les *Ateliers de théâtre d'intervention* « T'es qui toé? » contribuent à réduire significativement les gestes d'agressivité posés par les élèves. Premièrement, cette diminution peut être attribuable à la pièce de théâtre, qui se révèle être l'élément déclencheur de l'atelier et qui présente aux élèves des scènes d'intimidation concrètes. En fait, la pièce montre le reflet d'une réalité dans laquelle les jeunes peuvent se reconnaître, et cela, peu importe le rôle qu'ils occupent lors de situations d'intimidation. En d'autres termes, la pièce de théâtre offre à chacun des participants un certain point de repère sur ce problème de violence afin qu'ils en aient une

meilleure compréhension et puissent porter un autre regard. Comme l'indique Godon (2002, p. 11), « le peuple reprend sa fonction d'acteur principal au théâtre et dans la société. » Pour le CRDI (2006, p. 1), le théâtre d'intervention, « c'est une puissante forme d'expression utilisant le jeu théâtral et l'intensité qu'ils apportent aux situations quotidiennes. Le théâtre d'intervention permet au public de s'identifier à l'action, aux personnages, aux situations et par là de s'impliquer dans la recherche de solutions. ». Dans un deuxième temps, la pièce de théâtre est suivie d'une partie « intervention ». Cette partie, souvent très intense, est le moment consacré aux échanges avec les participants, mais également un moment où un membre de l'équipe d'intervention partage son vécu se rapportant à l'intimidation. En fait, par ce témoignage, les élèves prennent conscience des effets néfastes que peut subir une victime d'intimidation et constatent l'importance d'agir pour contrer ce problème de violence. Ce témoignage est, en quelque sorte, un exemple de courage et d'espoir très signifiant pour les participants. En somme, tout au long de l'atelier, les participants semblent saisir toute l'importance de passer à l'action en posant des gestes concrets, et cela, peu importe le rôle qu'ils occupent dans le but de changer les choses et contrer l'intimidation à leur école.

Tableau 4

**Agressivité posée par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les résultats globaux**

Groupes	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Temps 1	402	p<0.01	0,66	0,47
	Temps 2			0,59	0,47
	Temps 1	414	p<0.01	0,66	0,47
	Temps 3			0,56	0,43
Écoles Vidéo	Temps 1	129	p<0.05	0,73	0,55
	Temps 2			0,65	0,56

Examinons maintenant les résultats relatifs à la variable sexe des élèves.

4.1.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe

Nous nous demandions si les résultats concernant l'agressivité posée par l'élève allaient différer selon le sexe des élèves. Tels que rapportés dans le Tableau 5 pour tous les élèves des groupes ayant vécu le dispositif *Ateliers*, qu'ils soient fille ou garçon, les résultats indiquent que les gestes d'agressivité posés par l'élève diminuent de manière significative. Cette diminution se manifeste pendant toute la durée de l'étude. Plus spécifiquement chez les filles, on observe une diminution significative des manifestations d'agressivité posées entre le temps 1 (M = 0,61 et É-T = 0,48) et le temps 2 (M = 0,56 et É-T = 0,47), ainsi qu'entre le temps 1 (M = 0,61 et É-T = 0,48) et le temps 3 (M = 0,50 et É-T = 0,40). Du côté des garçons, on observe aussi une diminution significative pour cette même variable entre le temps 1 (M = 0,61 et É-T = 0,48) et le temps 2 (M = 0,56 et É-T = 0,47), ainsi qu'entre le temps 1 (M = 0,61 et É-T = 0,48) et le temps 3 (M = 0,50 et É-T =

0,40). En ce qui concerne l'atelier *Vidéo*, les résultats montrent une diminution statistiquement significative des gestes d'agressivité, uniquement chez les filles, entre le temps 1 ($M = 0,57$ et $\bar{E}-T = 0,47$) et le temps 2 ($M = 0,47$ et $\bar{E}-T = 0,41$). Pour tous ces items, aucun résultat significatif concernant les groupes témoins n'a été observé.

En d'autres termes, les ateliers d'intervention « T'es qui toé? » semblent être un dispositif de sensibilisation efficace, en ce qui concerne les manifestations de comportements agressifs posés par les élèves, puisqu'on note une diminution significative de ces types de comportements chez les garçons et chez les filles. De ce fait, on peut supposer que la composition des *Ateliers de théâtre d'intervention* centrée sur le pouvoir d'action des élèves et sur le rôle actif qu'ils peuvent jouer afin de diminuer leurs gestes d'agressivité rejoint les filles et les garçons de cette étude. De plus, le fait que l'on puisse observer cette diminution statistiquement significative des manifestations d'agressivité posées par l'élève, à tous les temps de l'étude, laisse entendre que les effets provoqués par ce dispositif se sont bien ancrés chez l'élève afin de perdurer pendant une période de neuf semaines.

Tableau 5

**Agressivité posée par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe**

Groupes	Sexe	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	F	Temps 1	201	p<0.05	0,61	0,48
		Temps 2			0,56	0,47
		Temps 1	207	p<0.01	0,61	0,48
		Temps 3			0,50	0,40
Écoles expérimentales avec ateliers	G	Temps 1	200	p<0.01	0,71	0,46
		Temps 2			0,61	0,46
		Temps 1	206	p<0.01	0,71	0,46
		Temps 3			0,61	0,46
Écoles Vidéo	F	Temps 1	56	p<0.05	0,57	0,47
		Temps 2			0,46	0,41

4.1.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude

Lorsque l'on examine les résultats totaux selon le cycle où cheminent les élèves présentés dans le Tableau 6, il ressort que pour les groupes ayant vécu le dispositif *Ateliers de théâtre* uniquement, les résultats significatifs révèlent une baisse des gestes d'agressivité posés par l'élève, pour tous les cycles, et cela, à tous les temps mesurés. En ce sens, pour les élèves de 2^e cycle du primaire, on observe une diminution significative entre le temps 1 (M = 0,58 et É-T = 0,51) et le temps 2 (M = 0,52 et É-T = 0,50), puis entre le temps 1 (M = 0,58 et É-T = 0,51) et le temps 3 (M = 0,47 et É-T = 0,43). En ce qui concerne les élèves du 3^e cycle du primaire ayant vécu *l'Atelier de théâtre*, on note également une diminution significative des gestes d'agressivité posés entre le temps 1 (M = 0,75 et É-T = 0,42) et le temps 2 (M = 0,66 et É-T = 0,42), ainsi qu'entre le temps 1 (M = 0,74 et É-T = 0,42) et le

temps 3 ($M = 0,66$ et $\acute{E}-T = 0,42$). Par ailleurs, aucun résultat significatif n'est ressorti pour les groupes avec l'atelier *Vidéo*. Toutefois, les résultats relatifs aux groupes témoins montrent qu'il y a une augmentation statistiquement significative des gestes d'agressivité posés entre le temps 1 ($M = 0,52$ et $\acute{E}-T = 0,44$) et le temps 2 ($M = 0,65$ et $\acute{E}-T = 0,49$) pour les élèves de 2  cycle du primaire. Il est à noter que pour tous les groupes témoins, le temps 1 est la mesure prise à la première semaine de l'expérimentation alors que pour le temps 2, la mesure est prise à la neuvième semaine de l'étude, soit à la toute fin.

Tableau 6

**Agressivité posée par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle**

Groupes	Cycle	Temps	N	P	Moyenne	écart-type
�coles expérimentales avec ateliers	2� cycle	Temps 1	209	$p < 0.05$	0,58	0,51
		Temps 2			0,52	0,50
		Temps 1	214	$p < 0.01$	0,58	0,51
		Temps 3			0,47	0,43
�coles expérimentales avec ateliers	3� cycle	Temps 1	192	$p < 0.01$	0,75	0,42
		Temps 2			0,66	0,42
		Temps 1	199	$p < 0.01$	0,74	0,42
		Temps 3			0,66	0,42
�coles Témoins	2� cycle	Temps 1	70	$p < 0.05$	0,52	0,44
		Temps 2			0,65	0,49

Sur ce point, les résultats obtenus pour le dispositif *Ateliers de théâtre* montrent, encore une fois, l'existence de retombées positives, soit une diminution de l'agressivité posée par les élèves pour tous les sujets de 2  et de 3  cycle ayant vécu ce dispositif. Dans le cas de cette variable, il est fort intéressant de mettre en comparaison la diminution de la

moyenne obtenue pour le dispositif *Ateliers*, l'absence de résultats significatifs pour le dispositif *Vidéo* et l'augmentation de la moyenne des comportements agressifs posés par l'élève pour les groupes témoins. Ces résultats laissent paraître que le dispositif *Ateliers* pourrait constituer un outil de sensibilisation pertinent et efficace pour permettre aux élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire de réduire les gestes d'agressivité qu'ils posent envers leurs pairs à l'école. En fait, ces résultats significatifs pour les groupes du dispositif *Ateliers* semblent indiquer que lors d'épisodes d'intimidation, les élèves ont été capables de faire leur propre choix, et surtout, de transposer leurs décisions en actions concrètes afin de réduire leurs gestes d'agressivité.

4.1.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire

En ce qui a trait aux résultats obtenus selon la commission scolaire, on remarque que les gestes d'agressivité posés par l'élève diminuent de manière significative dans les deux commissions scolaires pour les écoles expérimentales avec le dispositif *Ateliers*. Lorsque l'on regarde la commission scolaire 1, on note une diminution des gestes d'agressivité pour les groupes avec le dispositif *Ateliers de théâtre d'intervention* entre le temps 1 ($M = 0,59$ et $\acute{E}-T = 0,43$) et le temps 2 ($M = 0,51$, $\acute{E}-T = 0,41$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0,58$ et $\acute{E}-T = 0,43$) et le temps 3 ($M = 0,49$ et $\acute{E}-T = 0,39$). Toujours pour ces mêmes groupes, les résultats de la commission scolaire 2 indiquent également une diminution significative des gestes d'agressivité posés entre le temps 1 ($M = 0,71$ et $\acute{E}-T = 0,50$) et le temps 2 ($M = 0,64$, $\acute{E}-T = 0,49$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0,71$ et $\acute{E}-T = 0,50$) et le temps 3 ($M = 0,60$ et $\acute{E}-T = 0,46$). Du côté des écoles ayant reçu le dispositif *Vidéo*, les résultats

démontrent une diminution statistiquement significative pour la commission scolaire 1 seulement, entre le temps 1 ($M = 0,84$ et $\acute{E}-T = 0,55$) et le temps 2 ($M = 0,72$, $\acute{E}-T = 0,59$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0,79$ et $\acute{E}-T = 0,52$) et le temps 3 ($M = 0,62$ et $\acute{E}-T = 0,53$). Finalement, aucun résultat significatif n'est ressorti pour les groupes témoins à l'intérieur des deux commissions scolaires (voir Tableau 7).

Tableau 7
Agressivité posée par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire

Groupes	C.S.	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Commission scolaire 1	Temps 1	162	$p < 0.01$	0,59	0,43
		Temps 2			0,51	0,41
	Commission scolaire 2	Temps 1	165	$p < 0.01$	0,58	0,43
		Temps 3			0,49	0,39
		Temps 1	239	$p < 0.01$	0,71	0,50
		Temps 2			0,64	0,49
Écoles Vidéo	Commission scolaire 1	Temps 1	248	$p < 0.01$	0,71	0,50
		Temps 3			0,60	0,46
		Temps 1	57	$p < 0.05$	0,84	0,55
		Temps 2			0,72	0,59
		Temps 1	42	$p < 0.05$	0,79	0,52
		Temps 3			0,62	0,53

Il est intéressant d'observer qu'ici encore, pour le dispositif *Ateliers*, on remarque une diminution statistiquement significative des gestes d'agressivité posés par les élèves, pour tous les groupes, et cela, dans les deux commissions scolaires à l'étude. Toutefois, concernant les groupes d'élèves ayant vécu le dispositif *Vidéo*, les résultats de l'analyse de

la variable agressivité posée par l'élève font ressortir la composante suivante : aucun changement ne se révèle significatif pour l'ensemble des sujets de la commission scolaire 2. On peut donc supposer que les sujets de la commission scolaire 1 et de la commission scolaire 2 n'accordent pas la même importance aux messages évoqués par la vidéo concernant l'agressivité posée envers leurs pairs. Cette réalité peut être attribuable à divers facteurs qui n'ont pas été contrôlés dans l'étude tels que le vécu familial des élèves, la gestion de classe, le projet éducatif de l'école, le milieu socioéconomique, etc.

4.2 Agressivité posée par autrui

Dans un deuxième temps, nous désirions savoir si l'agressivité posée par les autres élèves allait diminuer, entre les différents temps de l'étude, à la suite de la présentation des dispositifs. Pour ce faire, deux questions correspondant à cette variable ont été analysées. D'abord, il a été demandé aux élèves : lorsque tu es à l'école, est-ce que quelqu'un de ta classe te pousse, te frappe? Puis, les élèves ont répondu à la question suivante : lorsque tu es à l'école, est-ce que quelqu'un de ta classe empêche les autres de jouer avec toi?

4.2.1 Agressivité posée par autrui selon les résultats globaux

À cet effet, l'analyse des résultats globaux, pour les écoles expérimentales avec *Ateliers*, indique que les gestes d'agressivité posés par les autres élèves ont diminué significativement entre le temps 1 ($M = 0,37$ et $\acute{E}-T = 0,48$) et le temps 2 ($M = 0,32$ et $\acute{E}-T = 0,46$). Il y a également une diminution significative entre le temps 1 ($M = 0,37$ et $\acute{E}-T = 0,48$) et le temps 3 ($M = 0,3$ et $\acute{E}-T = 0,43$). Du côté des écoles ayant reçu le dispositif

Vidéo, les résultats révèlent une diminution significative entre le temps 1 ($M = 0,42$ et $\acute{E}-T = 0,45$) et le temps 2 uniquement. Finalement, aucun résultat significatif n'a été obtenu pour les écoles témoins. Ces résultats semblent très intéressants puisqu'ils signifient que, contrairement à l'agressivité posée par autrui pour les groupes *Vidéo*, la diminution relative à l'agressivité posée par autrui pour les groupes *Ateliers* s'est maintenue pendant toute la durée de l'étude. Mises en lien, ces données laissent entrevoir que selon la perception que ces élèves ont de leurs pairs, le message global de prévention et de sensibilisation présenté lors des *Ateliers de théâtre d'intervention* semble être bien intégré (voir Tableau 8).

Tableau 8

**Agressivité posée par autrui,
moyennes et écarts-types selon les résultats globaux**

Groupes	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Temps 1	399	$p < 0.05$	0,37	0,48
	Temps 2			0,32	0,46
	Temps 1	410	$p < 0.01$	0,37	0,48
	Temps 3			0,30	0,43
Écoles Vidéo	Temps 1	128	$p < 0.05$	0,42	0,45
	Temps 2			0,34	0,45

4.2.2 Agressivité posée par autrui selon le sexe des élèves

En ce qui concerne les résultats obtenus pour l'agressivité posée par autrui selon le sexe des élèves provenant des groupes *Ateliers*, notre étude fait ressortir une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.41$ $\acute{E}-T = 0,5$) et le temps 3 ($M = 0.30$,

É-T = 0.44), et cela, auprès des filles uniquement. De plus, on note une diminution significative entre le temps 1 ($M = 0.5$ É-T = 0.46) et le temps 2 ($M = 0.40$, É-T = 0.44) pour les garçons des écoles *Vidéo*. Encore une fois, aucun résultat significatif n'a été observé du côté des écoles témoins. Il est de nouveau fort intéressant de remarquer la présence d'une diminution de l'agressivité posée par autrui, qui se maintient dans le temps, chez les filles des écoles avec le dispositif *Ateliers*. Le fait que cette diminution de l'agressivité posée se retrouve uniquement chez les filles semble indiquer que les élèves perçoivent leurs pairs de sexe féminin comme étant plus enclins à poursuivre la ligne de conduite pacifique évoquée par le dispositif *Ateliers de théâtre d'intervention sur l'intimidation*. Puisque cette diminution se retrouve seulement chez les filles, il pourrait être suggéré au responsable du dispositif *Ateliers* d'intégrer davantage des moyens d'intervention basés sur la prévention de manifestations d'intimidation directe. En effet, dans la littérature, plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que lors de situations d'intimidation, les garçons utilisent un type de manifestations plus directes (Craig, 1998; Ferrell-Smith, 2003; Olweus, 1999; Smith, 2000) (voir Tableau 9).

À l'opposé, les résultats obtenus pour les groupes *Vidéo* révèlent que les élèves perçoivent leurs pairs de sexe masculin comme étant ceux qui ont diminué significativement leurs gestes d'agressivité posés lors de situations d'intimidation. Cependant, cette diminution ne se maintient pas dans le temps puisqu'aucun résultat ne se révèle être significatif pour la mesure prise entre le temps 1 et le temps 3. Cette diminution, uniquement observée auprès des garçons, est peut-être attribuable au fait que la personne qui animait cette activité vidéo était un garçon. Par ailleurs, la vidéo présentait uniquement

des garçons témoignant de leur passé d'agresseur et soulignant toute l'importance de mettre un terme à cette forme de violence. Ainsi, les élèves de sexe masculin se sont peut-être sentis plus interpellés que les filles par le message véhiculé (voir Tableau 9).

Tableau 9
Agressivité posée par autrui,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe

Groupes	Sexe	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	F	Temps 1 Temps 3	204	$p < 0.01$	0,41 0,30	0,50 0,44
Écoles Vidéo	G	Temps 1 Temps 2	72	$p < 0.05$	0,50 0,40	0,46 0,44

4.2.3 L'agressivité posée par autrui selon le cycle d'étude

Les résultats obtenus concernant la variable *agressivité posée par autrui* selon le cycle d'étude des élèves indiquent une diminution significative entre le temps 1 ($M = 0.41$ É-T = 0.50) et le temps 3 ($M = 0.33$, É-T = 0.45) pour les élèves de 3^e et de 4^e des écoles expérimentales *Ateliers*. Une diminution significative de l'agressivité posée par autrui est aussi obtenue entre le temps 1 ($M = 0.43$ É-T = 0.46) et le temps 2 ($M = 0.32$, É-T = 0.45) pour les élèves de 3^e et de 4^e des écoles *Vidéo*. Une fois de plus, l'analyse indique qu'aucun résultat significatif n'a été observé pour les groupes témoins. Un aspect intéressant relatif aux groupes *Ateliers* tient du fait que l'analyse présente une diminution significative au temps 1 qui se maintient jusqu'au temps 3 de l'étude. Par ailleurs, les résultats obtenus tant pour les groupes *Ateliers* que pour les groupes *Vidéo* démontrent que ce sont seulement les

pairs de 2^e cycle qui manifestent une diminution dans leurs comportements d'agressivité. Cependant, il est à noter que ce sont seulement les élèves des groupes du dispositif *Ateliers* qui réduisent leurs manifestations d'agressivité pendant toute la durée de l'étude. Ainsi, les élèves de 3^e cycle perçoivent-ils différemment les messages de prévention et de sensibilisation des manifestations d'agressivité qui sont véhiculés dans les deux dispositifs? Ils ont peut-être aussi besoin d'une intervention plus adaptée et d'un suivi plus serré (voir Tableau 10).

Tableau 10
Agressivité posée par autrui,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle

Groupes	Cycle	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	2 ^e cycle	Temps 1	210	p<0.05	0,41	0,50
		Temps 3			0,33	0,45
Écoles Vidéo	2 ^e cycle	Temps 1	75	p<0.05	0,43	0,46
		Temps 2			0,32	0,45

4.2.4 Agressivité posée par autrui selon la commission scolaire

Lorsque l'on examine si le niveau d'agressivité posée par autrui se révèle différent selon les deux commissions scolaires à l'étude, il apparaît que pour tous les groupes *Ateliers*, on retrouve une diminution de l'agressivité posée par autrui. En ce sens, il y a une diminution statistiquement significative entre le temps 1 (M = 0.37 et É-T = 0.44) et le temps 2 (M = 0.28 et É-T = 0.42) pour les écoles expérimentales avec ateliers de la commission scolaire 1. De plus, on note également une diminution statistiquement

significative entre le temps 1 ($M = 0.38$ et $\acute{E}-T = 0.45$) et le temps 3 ($M = 0.30$ et $\acute{E}-T = 0.43$) pour ces mêmes écoles. En ce qui concerne la commission scolaire 2, il y a une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.37$ et $\acute{E}-T = 0.50$) et le temps 3 ($M = 0.30$ et $\acute{E}-T = 0.46$) pour les écoles expérimentales avec ateliers. Compte tenu de cette diminution constatée uniquement pour les groupes *Ateliers*, il se pourrait que lorsque l'on fait vivre aux élèves un dispositif tel que le théâtre d'intervention sur l'intimidation, cela contribue à une compréhension plus profonde et durable du problème abordé. Aussi, ce type d'atelier peut également contribuer à développer une réflexion approfondie se rapportant à un sujet spécifique tel que l'agressivité posée en situation d'intimidation. Dans ce cas-ci, il semble que par les réflexions suscitées à la suite de la présentation du dispositif, l'élève est plus en mesure de s'engager dans une démarche de passage à l'action qui mène au changement. Selon Beaulieu (2006), le passage à l'action ne constitue pas seulement une marque d'efficacité, mais aussi une étape indispensable à toute croissance. En d'autres termes, l'auteure stipule que le passage à l'action constitue l'essence de la vie. « L'action, c'est la gymnastique de l'estime et la source de l'augmentation de nos forces et de nos pouvoirs » (Beaulieu, 2006, p. 142) (voir Tableau 11).

Tableau 11

**Agressivité posée par autrui,
moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire**

Groupes	C.S.	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Commission scolaire 1	Temps 1	161	p<0.05	0,37	0,44
		Temps 2			0,28	0,42
		Temps 1	164	p<0.05	0,38	0,45
		Temps 3			0,30	0,43
	Commission scolaire 2	Temps 1	245	p<0.05	0,37	0,50
		Temps 3			0,30	0,46

4.3 Intimidation verbale subie par l'élève

Nous souhaitons aussi vérifier si, à la suite de la présentation d'un des dispositifs, l'intimidation verbale subie par les élèves allait diminuer entre les temps de mesure. Ainsi, pour les questions du bloc B, cette variable regroupe les items 1 et 3, à savoir : t'est-il déjà arrivé de te faire dire par certains jeunes de ta classe « tu ne peux pas jouer avec nous »? et d'entendre d'autres jeunes dire des méchancetés à ton sujet, « parler dans ton dos »? Pour les questions du bloc C, cette variable correspond aux items 11, 13 et 18. Ici, l'élève répond aux questions suivantes : est-ce que tu es quelqu'un qui a de la peine à cause des autres ami(e)s, fait rire de lui ou d'elle et se fait crier des noms?

4.3.1 Résultats globaux

Pour les résultats globaux concernant les groupes ayant reçu le dispositif *Ateliers* d'intervention sur l'intimidation, l'analyse des données révèle que les manifestations

d'intimidation verbale subie par l'élève ont diminué significativement entre le temps 1 ($M = 1.18$ et $\acute{E}-T = 0.87$) et le temps 2 ($M = 1.04$ et $\acute{E}-T = 0.81$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 1.18$ et $\acute{E}-T = 0.88$) et le temps 3 ($M = 1.03$ et $\acute{E}-T = 0.81$). Du côté des groupes ayant bénéficié de la vidéo, on observe également une diminution statistiquement significative de l'intimidation verbale vécue par les élèves entre le temps 1 ($M = 1.22$ et $\acute{E}-T = 0.90$) et le temps 2 ($M = 0.91$, $\acute{E}-T = 0.76$), de même qu'entre le temps 1 ($M = 1.17$ et $\acute{E}-T = 0.87$) et le temps 3 ($M = 0.93$ et $\acute{E}-T = 0.80$). Cependant, aucun résultat significatif n'a été obtenu pour les groupes témoins. Par conséquent, il semble avantageux d'offrir aux élèves un dispositif de prévention sur l'intimidation, puisque l'on pourrait supposer, sur la base de résultats significatifs, que les élèves agresseurs de ces groupes expérimentaux ont pris conscience des effets néfastes de l'intimidation perpétrée sous sa forme verbale pour ensuite poser des gestes concrets en réduisant les manifestations de cette forme de violence (voir Tableau 12).

Tableau 12

**Intimidation verbale subie par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les résultats globaux**

Groupes	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Temps 1	402	$p < 0.01$	1,18	0,87
	Temps 2			1,04	0,81
	Temps 1	414	$p < 0.01$	1,18	0,88
	Temps 3			1,03	0,81
Écoles Vidéo	Temps 1	129	$p < 0.01$	1,22	0,90
	Temps 2			0,91	0,76
	Temps 1	115	$p < 0.01$	1,17	0,87
	Temps 3			0,93	0,80

4.3.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe des élèves

Lorsque l'on examine l'intimidation verbale subie par les élèves selon la variable sexe, on remarque tout d'abord une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 1.31$ et $\acute{E}-T = 0.92$) et le temps 2 ($M = 1.18$ et $\acute{E}-T = 0.85$), puis entre le temps 1 ($M = 1.33$ et $\acute{E}-T = 0.93$) et le temps 3 ($M = 1.16$ et $\acute{E}-T = 0.81$) pour les filles des groupes *Ateliers*. Toujours pour ces mêmes groupes, une diminution significative de l'intimidation verbale subie par les élèves se révèle entre le temps 1 ($M = 1.05$ et $\acute{E}-T = 0.79$) et le temps 2 ($M = 0.89$ et $\acute{E}-T = 0.74$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 1.02$ et $\acute{E}-T = 0.79$) et le temps 3 ($M = 0.90$ et $\acute{E}-T = 0.80$) pour les garçons. Chez les filles des groupes *Vidéo*, on retrouve également une diminution statistiquement significative de l'intimidation vécue par les élèves entre le temps 1 ($M = 1.28$ et $\acute{E}-T = 0.91$) et le temps 2 ($M = 0.89$ et $\acute{E}-T = 0.79$), de même qu'entre le temps 1 ($M = 1.14$ et $\acute{E}-T = 0.85$) et le temps 3 ($M = 0.92$ et $\acute{E}-T = 0.81$). Du côté des garçons, une diminution significative de l'intimidation verbale subie par l'élève est aussi obtenue entre le temps 1 ($M = 1.18$ et $\acute{E}-T = 0.89$) et le temps 2 ($M = 0.92$ et $\acute{E}-T = 0.74$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 1.20$ et $\acute{E}-T = 0.89$) et le temps 3 ($M = 0.95$ et $\acute{E}-T = 0.80$) (voir Tableau 13).

La similitude des résultats significatifs obtenus pour les deux dispositifs est à la fois un peu surprenante et très positive. En effet, les analyses indiquent une diminution de l'intimidation verbale subie par les élèves, tant pour les filles que pour les garçons des groupes expérimentaux ayant reçu un des deux dispositifs. D'abord, on aurait pu constater une augmentation de l'intimidation verbale subie par les garçons puisque, dans la

littérature, certaines recherches rapportent que les garçons sont davantage victimisés que les filles (Olweus, 1999; Turcotte et Lamonde, 2004). Ce qui est aussi surprenant, c'est que l'on aurait pu s'attendre à compter des résultats distincts pour l'un ou l'autre des dispositifs à l'étude étant donné la différence dans leur composition : l'un faisait appel à une vidéo suivie d'un retour interactif en groupe-classe, alors que l'autre utilise le théâtre d'intervention, le témoignage et les échanges avec les élèves, en groupe. L'efficacité de ces deux dispositifs tient peut-être du fait que la vidéo comme le théâtre sont des outils de communication appréciés par l'ensemble des élèves. Selon Godon (2006, p. 146), « de la réflexion, naît l'action... » Ainsi, l'espace consacré aux élèves afin qu'ils puissent s'exprimer et partager leur opinion en lien avec le problème de l'intimidation contribue peut-être à accroître leur prise de conscience tout en stimulant leurs réflexions personnelles.

Tableau 13

**Intimidation verbale subie par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe**

Groupes	Sexe	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	F	Temps 1	201	p<0.01	1,31	0,92
		Temps 2			1,18	0,85
		Temps 1	207	p<0.01	1,33	0,93
		Temps 3			1,16	0,81
Écoles expérimentales avec ateliers	G	Temps 1	200	p<0.01	1,05	0,79
		Temps 2			0,89	0,74
		Temps 1	206	p<0.01	1,02	0,79
		Temps 3			0,90	0,80
Écoles Vidéo	F	Temps 1	56	p<0.01	1,28	0,91
		Temps 2			0,89	0,79
		Temps 1	51	p<0.01	1,14	0,85
		Temps 3			0,92	0,81
Écoles Vidéo	G	Temps 1	72	p<0.01	1,18	0,89
		Temps 2			0,92	0,74
		Temps 1	63	p<0.01	1,20	0,89
		Temps 3			0,95	0,80

4.3.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude

Pour l'ensemble des élèves de 2^e cycle du primaire des groupes recevant le dispositif, on observe une diminution statistiquement significative de l'intimidation verbale subie *Ateliers* par l'élève entre le temps 1 (M = 1.23 et É-T = 0.92) et le temps 2 (M = 1.05 et É-T = 0.84). Les analyses montrent aussi une diminution significative entre le temps 1 (M = 1.25 et É-T = 0.94) et le temps 3 (M = 1.08 et É-T = 0.90). Par ailleurs, les résultats obtenus auprès des élèves de 3^e cycle du primaire indiquent qu'il y a une diminution statistiquement

significative entre le temps 1 ($M = 1.13$ et $\acute{E}-T = 0.81$) et le temps 2 ($M = 1.02$ et $\acute{E}-T = 0.77$) ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 1.10$ et $\acute{E}-T = 0.80$) et le temps 3 ($M = 0.98$ et $\acute{E}-T = 0.70$). Dans le cas des groupes *Vidéo*, une diminution significative est constatée entre le temps 1 ($M = 1.24$ et $\acute{E}-T = 0.88$) et le temps 2 ($M = 0.95$ et $\acute{E}-T = 0.76$) pour les élèves de 2^e cycle, de même qu'entre le temps 1 ($M = 1.15$ et $\acute{E}-T = 0.82$) et le temps 3 ($M = 0.93$ et $\acute{E}-T = 0.72$). Les résultats concernant les élèves de 3^e cycle du primaire de ces mêmes groupes montrent une diminution statistiquement significative des manifestations d'intimidation verbale qu'ils subissent à leur école, entre le temps 1 ($M = 1.20$ et $\acute{E}-T = 0.93$) et le temps 2 ($M = 0.85$ et $\acute{E}-T = 0.75$), ainsi qu'une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 1.20$ et $\acute{E}-T = 0.94$) et le temps 3 ($M = 0.94$ et $\acute{E}-T = 0.90$) (voir Tableau 14). En résumé, l'ensemble de ces résultats témoigne, à la fois pour les filles et les garçons cheminant dans les 2 cycles, et cela, pour les deux dispositifs, d'une diminution de l'intimidation verbale subie par les élèves.

Tableau 14

**Intimidation verbale subie par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle**

Groupes	Cycle	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	2 ^e cycle	Temps 1	209	p<0.01	1,23	0,92
		Temps 2			1,05	0,84
		Temps 1	214	p<0.01	1,25	0,94
		Temps 3			1,08	0,90
Écoles expérimentales avec ateliers	3 ^e cycle	Temps 1	192	p<0.01	1,13	0,81
		Temps 2			1,02	0,77
		Temps 1	199	p<0.01	1,10	0,80
		Temps 3			0,98	0,70
Écoles Vidéo	2 ^e cycle	Temps 1	76	p<0.01	1,24	0,88
		Temps 2			0,95	0,76
		Temps 1	64	p<0.05	1,15	0,82
		Temps 3			0,93	0,72
Écoles Vidéo	3 ^e cycle	Temps 1	52	p<0.01	1,20	0,93
		Temps 2			0,85	0,75
		Temps 1	50	p<0.01	1,20	0,94
		Temps 3			0,94	0,90

4.3.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire

En ce qui concerne l'intimidation verbale subie par l'élève selon les commissions scolaires à l'étude, l'analyse des résultats révèle la présence d'une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 1.15$ et $\acute{E}-T = 0.89$) et le temps 2 ($M = 0.97$ et $\acute{E}-T = 0.81$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 1.15$ et $\acute{E}-T = 0.93$) et le temps 3 ($M = 1.01$ et $\acute{E}-T = 0.84$) des manifestations d'intimidation subies par l'élève pour les écoles expérimentales avec *Ateliers* de la commission scolaire 1. On observe aussi une

diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 1.30$ et $\acute{E}-T = 0.97$) et le temps 2 ($M = 1.01$ et $\acute{E}-T = 0.89$), de même qu'entre le temps 1 ($M = 1.20$ et $\acute{E}-T = 0.94$) et le temps 3 ($M = 0.97$ et $\acute{E}-T = 0.88$) pour l'école *Vidéo* de la commission scolaire 1.

Lorsque l'on regarde les résultats obtenus pour les écoles *Ateliers* de la commission scolaire 2, on remarque aussi une diminution statistiquement significative de l'intimidation verbale subie par les élèves entre le temps 1 ($M = 1.20$ et $\acute{E}-T = 0.85$) et le temps 2 ($M = 1.08$ et $\acute{E}-T = 0.81$) et entre le temps 1 ($M = 1.19$ et $\acute{E}-T = 0.84$) et le temps 3 ($M = 1.04$ et $\acute{E}-T = 0.80$). Selon les résultats relatifs aux écoles *Vidéo* de cette commission scolaire, l'analyse fait ressortir que l'intimidation verbale subie par les élèves diminue significativement entre le temps 1 ($M = 1.16$ et $\acute{E}-T = 0.84$) et le temps 2 ($M = 0.82$ et $\acute{E}-T = 0.63$), de même qu'entre le temps 1 ($M = 1.15$ et $\acute{E}-T = 0.83$) et le temps 3 ($M = 0.91$ et $\acute{E}-T = 0.76$) (voir Tableau 15). Il est encore fort intéressant de constater qu'indépendamment de la commission scolaire et de son indice de défavorisation, les élèves des écoles expérimentales ayant reçu un des deux dispositifs rapportent vivre une diminution significative des manifestations d'intimidation verbale à leur école. Ces résultats montrent que lorsque l'on présente un des deux dispositifs de prévention sur l'intimidation aux élèves, il semble qu'ils comprennent, de prime abord, le pouvoir des mots, puis l'importance de poser des actions positives permettant de contrer ce problème de violence. En d'autres termes, l'utilisation de tels dispositifs semble constituer une action efficace et avantageuse lorsque l'on souhaite réduire les manifestations d'intimidation verbale auprès des élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire.

Tableau 15

**L'intimidation verbale subie par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire**

Groupe	C.S.	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Commission scolaire 1	Temps 1	162	p<0.01	1,15	0,89
		Temps 2			0,97	0,81
	Commission scolaire 2	Temps 1	165	p<0.01	1,15	0,93
		Temps 3			1,01	0,84
Écoles Vidéo	Commission scolaire 1	Temps 1	239	p<0.01	1,20	0,85
		Temps 2			1,08	0,81
	Commission scolaire 2	Temps 1	248	p<0.01	1,19	0,84
		Temps 3			1,04	0,80
Écoles Vidéo	Commission scolaire 1	Temps 1	57	p<0.01	1,30	0,97
		Temps 2			1,01	0,89
	Commission scolaire 2	Temps 1	42	p<0.05	1,20	0,94
		Temps 3			0,97	0,88
Écoles Vidéo	Commission scolaire 1	Temps 1	71	p<0.01	1,16	0,84
		Temps 2			0,82	0,63
	Commission scolaire 2	Temps 1	72	p<0.01	1,15	0,83
		Temps 3			0,91	0,76

4.4 La variable intimidation verbale posée par autrui

Afin de vérifier si le niveau des manifestations d'intimidation verbale posées par autrui allait diminuer à la suite de la présentation d'un des deux dispositifs, les élèves devaient répondre aux items 6 et 7 du bloc D du questionnaire. Les questions correspondantes sont les suivantes : lorsque tu es à l'école, est-ce que quelqu'un de ta

classe te dit des choses méchantes? Est-ce que quelqu'un de ta classe dit des choses méchantes sur toi aux autres?

4.4.1 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire

Pour cette variable, les résultats révèlent une diminution statistiquement significative seulement pour les groupes selon la commission scolaire. Tel que rapporté dans le Tableau 16, on note une diminution significative entre le temps 1 ($M = 0.62$ et $\acute{E}-T = 0.61$) et le temps 3 ($M = 0.54$ et $\acute{E}-T = 0.55$) pour les écoles expérimentales avec *Ateliers* de la commission scolaire 2.

Tableau 16

**Intimidation verbale posée par autrui,
moyennes et écarts-types selon les groupes et les commissions scolaires**

Groupes	C.S.	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Commission scolaire 2	Temps 1	243	$p < 0.05$	0,62	0,61
		Temps 3			0,54	0,55

Il est encore très intéressant de poser la question suivante : comment l'expérience de ce dispositif *Ateliers* influence le comportement des élèves vers une diminution de leurs manifestations d'intimidation verbale. Dans ce cas-ci, nous croyons que la réussite de ce dispositif repose peut-être sur l'élément déclencheur, soit la pièce de théâtre. En effet, cet outil de communication, de découverte, de connaissance de l'autre et de sa réalité offre à l'élève un reflet révélateur du problème d'intimidation vécu dans les milieux scolaires.

Ensuite, cette diminution tient peut-être du fait que tout au long de l'intervention avec les élèves et avec l'aide du témoignage d'un des membres de l'équipe, l'accent est mis sur la reconnaissance des diverses formes des épisodes d'intimidation et de leurs effets néfastes. En ce sens, les élèves peuvent constater que malgré le grand répertoire des manifestations d'intimidation, une constante demeure : leurs effets occasionnent des conséquences douloureuses pour les victimes (Desbiens *et al.*, 2003; Juvonen *et al.*, 2000; Parault *et al.*, 2007; Verlan *et al.*, 2004), mais également pour les agresseurs (Lamonde *et al.*, 2004; Nansel *et al.*, 2004; Pepler *et al.*, 1998; Verlann *et al.*, 2005)] et les témoins [(AQPS, 2003; Craig *et al.*, 1998).

Par ailleurs, le fait qu'aucune diminution significative pour cette variable ne soit observée pour les écoles de la commission scolaire 1 pourrait-il s'expliquer par le niveau de défavorisation de cette région?⁵ Lorsque que l'on compare les deux commissions scolaires, on remarque que la commission scolaire 1 a un indice de défavorisation beaucoup plus élevé que la commission scolaire 2.⁶ Par exemple, les résultats d'une recherche menée par Turcotte *et al.* (2003) révèlent que le taux de violence le plus élevé a été observé dans un milieu défavorisé caractérisé par un haut taux de chômage et un niveau de scolarisation relativement bas. Pour sa part, Olweus (1999) soutient que, règle générale, les milieux défavorisés constituent l'un des facteurs générant les manifestations de harcèlement ou d'agression.

⁵ Indices de défavorisation par école (Tableau 2, p. 32).

⁶ *Idem* (Tableau 2, p. 32).

4.5 Intimidation physique subie par l'élève

Dans le cadre de la présente recherche, une autre variable à l'étude, soit l'intimidation physique subie par l'élève, a été analysée. Nous désirions savoir si les manifestations d'intimidation directes, plus spécifiquement « d'ordre physique », allaient diminuer entre les temps de mesure. Les questions correspondant à cette variable sont les 10, 15 et 16 du bloc C du questionnaire. Ainsi, les questions suivantes ont été posées aux élèves : est-ce que tu es quelqu'un qui : se fait donner des coups (tabasser), se fait pousser par les autres? et se fait faire des choses méchantes?

4.5.1 Résultats globaux

L'intimidation physique subie par les élèves diminue significativement entre le temps 1 ($M = 0.74$ et $\acute{E}-T = 0.86$) et le temps 2 ($M = 0.67$ et $\acute{E}-T = 0.84$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0.74$ et $\acute{E}-T = 0.87$) et le temps 3 ($M = 0.59$ et $\acute{E}-T = 0.80$), pour l'ensemble des écoles expérimentales avec *Ateliers*. En ce qui concerne les groupes *Vidéo*, une diminution significative se retrouve également entre le temps 1 ($M = 0.97$ et $\acute{E}-T = 1.06$) et le temps 2 ($M = 0.71$ et $\acute{E}-T = 0.81$), puis entre le temps 1 ($M = 0.92$ et $\acute{E}-T = 0.99$) et le temps 3 ($M = 0.64$ et $\acute{E}-T = 0.83$). Aucun résultat obtenu n'est significatif pour les groupes témoins (voir Tableau 17). Dans le cas de cette variable, les résultats globaux semblent révéler que les deux dispositifs de cette étude sont des outils de prévention efficaces puisqu'on observe une diminution à tous les temps de mesure.

Tableau 17

**Intimidation physique subie par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les résultats globaux**

Groupes	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Temps 1	398	p<0.05	0,74	0,86
	Temps 2			0,67	0,84
	Temps 1	410	p<0.01	0,74	0,87
	Temps 3			0,59	0,80
Écoles Vidéo	Temps 1	129	p<0.01	0,97	1,06
	Temps 2			0,71	0,81
	Temps 1	115	p<0.01	0,92	0,99
	Temps 3			0,64	0,83

4.5.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe

Pour ce qui est des résultats d'analyse concernant les groupes selon le sexe, une diminution statistiquement significative est observée entre le temps 1 ($M = 0.75$ et $\acute{E}-T = 0.97$) et le temps 3 ($M = 0.57$ et $\acute{E}-T = 0.82$) pour les filles des écoles *Ateliers*. Également, on note une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.74$ et $\acute{E}-T = 0.77$) et le temps 2 ($M = 0.64$ et $\acute{E}-T = 0.83$), puis entre le temps 1 ($M = 0.74$ et $\acute{E}-T = 0.76$) et le temps 3 ($M = 0.60$ et $\acute{E}-T = 0.79$) pour les garçons de ces mêmes groupes. En revanche, une diminution statistiquement significative se retrouve uniquement pour les garçons des écoles *Vidéo* entre le temps 1 ($M = 1.23$ et $\acute{E}-T = 1.06$) et le temps 2 ($M = 0.91$ et $\acute{E}-T = 0.81$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 1.23$ et $\acute{E}-T = 0.99$) et le temps 3 ($M = 0.87$ et $\acute{E}-T = 0.89$) (voir Tableau 18).

Tableau 18

**L'intimidation physique subie par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe**

Groupes	Sexe	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	F	Temps 1	205	p<0.01	0,75	0,97
		Temps 2			0,57	0,82
Écoles expérimentales avec ateliers	G	Temps 1	199	p<0.05	0,74	0,77
		Temps 2			0,64	0,83
		Temps 1	204	p<0.01	0,74	0,76
		Temps 3			0,60	0,79
Écoles Vidéo	G	Temps 1	72	p<0.01	1,23	1,06
		Temps 2			0,91	0,81
		Temps 1	63	p<0.01	1,23	0,99
		Temps 3			0,87	0,89

En d'autres termes, il apparaît que le dispositif *Ateliers* rejoint autant les garçons que les filles, ce qui le distingue de l'atelier *Vidéo*. En effet, dans le cas de ce dernier, seuls les garçons semblent subir moins d'épisodes d'intimidation physique. Ainsi, pour les élèves ayant vécu le dispositif *Ateliers*, il serait intéressant de se questionner à savoir si cette diminution de l'intimidation physique repose, encore une fois, sur l'utilisation du théâtre en tant qu'élément déclencheur de l'intervention.

Il convient d'ailleurs de rappeler ici que le théâtre rejoint les différentes personnes, filles ou garçons, quel que soit leur degré de conscientisation et d'implication vers la réduction de ce problème de violence. Nous croyons que l'utilisation de la pièce de théâtre comme élément déclencheur de l'intervention facilite l'entrée en relation avec l'auditoire

de manière informelle et non moralisatrice. Le théâtre sert d'expérience et de référence commune pour les garçons comme pour les filles. De cette façon, il facilite la compréhension des différentes dynamiques de pouvoir tout en permettant de porter d'abord un regard sur soi qui est essentiel à la compréhension de l'autre.

4.5.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude

L'analyse des données, en ce qui a trait aux résultats pour tous les groupes selon le cycle, révèle une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.77$ et $\acute{E}-T = 0.94$) et le temps 3 ($M = 0.62$ et $\acute{E}-T = 0.89$) pour les élèves des niveaux 3 et 4 des écoles *Ateliers*. Pour les niveaux 5 et 6 de ces mêmes écoles, une diminution statistiquement significative est constatée entre le temps 1 ($M = 0.72$ et $\acute{E}-T = 0.80$) et le temps 2 ($M = 0.63$ et $\acute{E}-T = 0.78$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0.71$ et $\acute{E}-T = 0.79$) et le temps 3 ($M = 0.55$ et $\acute{E}-T = 0.69$). Toutefois, les résultats obtenus pour les groupes *Vidéo* indiquent une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.80$ et $\acute{E}-T = 0.87$) et le temps 3 ($M = 0.51$ et $\acute{E}-T = 0.68$) pour les élèves des niveaux 3 et 4. Toutefois, une diminution significative, à tous les temps de mesure de cette étude, est obtenue pour les élèves de 3^e cycle des écoles *Vidéo*. Plus spécifiquement, il y a une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 1.08$ et $\acute{E}-T = 1.15$) et le temps 2 ($M = 0.72$ et $\acute{E}-T = 0.74$) et entre le temps 1 ($M = 1.07$ et $\acute{E}-T = 1.11$) et le temps 3 ($M = 0.80$ et $\acute{E}-T = 0.97$) pour les élèves des niveaux 5 et 6 des écoles *Vidéo*. Du côté des groupes témoins, aucun changement significatif n'a été constaté (voir Tableau 19).

Sur ce point, il est intéressant d'observer l'existence d'une diminution significative obtenue pour tous les élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire des groupes ayant vécu un des deux dispositifs uniquement. Cela laisse paraître que les dispositifs présentés dans cette recherche ont engendré une réflexion auprès des élèves. Par la suite, de cette réflexion a émergé un changement positif : une diminution des manifestations d'intimidation physique subie par l'élève.

Tableau 19

**Intimidation physique subie par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle d'étude**

Groupes	Cycle	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	2 ^e cycle	Temps 1	210	p<0.01	0,77	0,94
		Temps 3			0,62	0,89
Écoles expérimentales avec ateliers	3 ^e cycle	Temps 1	191	p<0.05	0,72	0,80
		Temps 2			0,63	0,78
		Temps 1	199	p<0.01	0,71	0,79
		Temps 3			0,55	0,69
Écoles Vidéo	2 ^e cycle	Temps 1	64	p<0.01	0,80	0,87
		Temps 3			0,51	0,68
Écoles Vidéo	3 ^e cycle	Temps 1	52	p<0.01	1,08	1,15
		Temps 2			0,72	0,74
		Temps 1	50	p<0.05	1,07	1,11
		Temps 3			0,80	0,97

4.5.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire

En ce qui concerne cette variable analysée en fonction des groupes et de la commission scolaire, les résultats montrent une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.68$ et $\acute{E}-T = 0.88$) et le temps 3 ($M = 0.54$ et $\acute{E}-T = 0.78$) pour les écoles *Ateliers* de la commission scolaire 1. Toujours pour cette même commission scolaire, mais cette fois-ci, pour les groupes *Vidéo*, les résultats montrent une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.99$ et $\acute{E}-T = 1.07$) et le temps 2 ($M = 0.75$ et $\acute{E}-T = 0.97$) et entre le temps 1 ($M = 0.92$ et $\acute{E}-T = 0.96$) et le temps 3 ($M = 0.69$ et $\acute{E}-T = 0.93$). Enfin, les résultats obtenus de l'école témoin de cette commission scolaire indiquent qu'il y a également une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 1.06$ et $\acute{E}T = 1.06$) et le temps 2 ($M = 0.89$ et $\acute{E}T = 0.91$) (voir Tableau 20). D'une part, les résultats obtenus pour cette commission scolaire sont à la fois surprenants tout en étant difficiles à expliquer. En effet, pour l'ensemble de ces écoles témoins, aucune variable n'a été contrôlée. Ainsi, un grand nombre de facteurs peuvent être attribuables à cette diminution soudaine, par exemple la mise en place de stratégies de prévention, l'implication du personnel de l'école au plan de l'intervention, un soutien plus accru des parents... D'autre part, ce qui nous apparaît surprenant, c'est que cette diminution de l'intimidation physique subie par les élèves observée pour ces écoles témoins, entre les temps de l'étude, se retrouve uniquement dans le cas de cette variable. En effet, aucune autre diminution des gestes d'intimidation ou d'agressivité n'a été observée pour ces groupes témoins. Toutefois, on note une augmentation des manifestations des épisodes d'agressivité posée par l'élève en fonction du cycle d'étude des élèves.

Du côté de la commission scolaire 2, les résultats obtenus indiquent une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.78$ et $\acute{E}-T = 0.86$) et le temps 3 ($M = 0.61$ et $\acute{E}-T = 0.81$) pour les écoles *Ateliers*. Par ailleurs, l'analyse des données relatives aux écoles *Vidéo* montre une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.95$ et $\acute{E}-T = 1.06$) et le temps 2 ($M = 0.67$ et $\acute{E}-T = 0.66$), puis entre le temps 1 ($M = 0.92$ et $\acute{E}-T = 1.01$) et le temps 3. Dans le cas de l'école témoin de cette commission scolaire, aucun résultat significatif n'a été obtenu (voir Tableau 20).

En ce qui concerne les groupes ayant vécu un des deux dispositifs, l'indice de défavorisation ne semble pas avoir d'incidence puisqu'ici la diminution de l'intimidation subie par l'élève se retrouve dans les deux commissions scolaires. Toutefois, il est intéressant de comparer, pour les deux commissions scolaires, les diminutions observées des groupes *Ateliers* avec celles observées des groupes *Vidéo*. Du côté des groupes *Ateliers*, on remarque que la diminution de l'intimidation physique subie par l'élève est observée entre les temps 1 et 3 uniquement. Dans ce cas-ci, cela laisse entendre que les prises de conscience des élèves se sont mises en place tranquillement, pour ensuite perdurer dans le temps. Cela peut être attribuable au fait que les élèves ont eu besoin de mûrir toutes les informations véhiculées lors du dispositif *Ateliers* pour ensuite mettre en application les procédés nécessaires au changement. Dans le cas des groupes *Vidéo*, la diminution est observée à tous les temps de l'étude. Plusieurs variables non contrôlées peuvent en être la cause, par exemple : le moment choisi par l'enseignant et par l'équipe-école pour effectuer le suivi auprès des élèves, le vécu familial de l'élève...

Tableau 20

**Intimidation physique subie par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire**

Groupes	C.S.	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Commission scolaire 1	Temps 1 Temps 3	164	p<0.05	0,68 0,54	0,88 0,78
	Commission scolaire 2	Temps 1 Temps 3	245	p<0.01	0,78 0,61	0,86 0,81
Écoles Vidéo	Commission scolaire 1	Temps 1 Temps 2	57	p<0.05	0,99 0,75	1,07 0,97
		Temps 1 Temps 3	42	p<0.05	0,92 0,69	0,96 0,93
	Commission scolaire 2	Temps 1 Temps 2	71	p<0.05	0,95 0,67	1,06 0,66
		Temps 1 Temps 3	72	p<0.01	0,92 0,61	1,01 0,77
Écoles Témoins	Commission scolaire 1	Temps 1 Temps 2	46	p<0.05	1,06 0,89	1,06 0,91

4.6 Taxage subi par l'élève

Nous voulions ensuite savoir si les épisodes de taxage subis par l'élève allaient diminuer entre les temps de mesure au regard des deux dispositifs expérimentés. Cette variable correspond aux items 7 et 9 du bloc B du questionnaire. Par exemple, on demande à l'élève s'il lui est arrivé d'être obligé de donner un objet qui lui appartient à d'autres jeunes qui le menacent, ou encore de se faire détruire des objets ou des jeux par d'autres

jeunes. De plus, l'item 21 du bloc C est concerné. L'élève répond alors à la question suivante : est-ce que tu es quelqu'un qui : se fait voler (argent, objet)?

4.6.1 Résultats globaux

Concernant les résultats globaux, l'analyse montre une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.51$ et $\acute{E}-T = 0.67$) et le temps 2 ($M = 0.44$ et $\acute{E}-T = 0.61$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0.51$ et $\acute{E}-T = 0.66$) et le temps 3 ($M = 0.40$ et $\acute{E}-T = 0.62$) pour les écoles *Ateliers*. En ce qui a trait aux résultats obtenus pour les écoles *Vidéo*, il y a une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.53$ et $\acute{E}-T = 0.62$) et le temps 2 ($M = 0.41$ et $\acute{E}-T = 0.61$) et entre le temps 1 ($M = 0.49$ et $\acute{E}-T = 0.56$) et le temps 3 ($M = 0.33$ et $\acute{E}-T = 0.55$). Ces résultats sont très intéressants pour les deux dispositifs évalués puisqu'on note une diminution significative des épisodes de taxage vécus par l'élève pour chacune des prises de données de cette recherche. Par ailleurs, en ce qui a trait aux résultats des groupes témoins, bien qu'aucun d'entre eux ne soit significatif, on observe tout de même une augmentation du taxage subi par l'élève. De ce fait, on peut donc penser que lorsque l'on présente un des deux dispositifs, on observe qu'ils ont une incidence positive puisqu'ils contribuent à réduire le taxage subi par les élèves (voir Tableau 21).

Tableau 21
Taxage subi par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les résultats globaux

Groupes	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Temps 1	402	p<0.01	0,51	0,67
	Temps 2			0,44	0,61
	Temps 1	413	p<0.01	0,51	0,66
	Temps 3			0,40	0,62
Écoles Vidéo	Temps 1	129	p<0.05	0,53	0,62
	Temps 2			0,41	0,61
	Temps 1	115	p<0.01	0,49	0,56
	Temps 3			0,33	0,55

4.6.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe

Nous nous demandions si les résultats concernant les épisodes de taxage subis par l'élève allaient différer selon le sexe des élèves. Tel que rapporté dans le Tableau 22, pour tous les élèves des groupes ayant vécu le dispositif *Ateliers*, filles ou garçons, les résultats indiquent que les épisodes de taxage subis par l'élève diminuent de manière significative. Plus spécifiquement chez les filles, on observe une diminution significative du taxage subi par l'élève entre le temps 1 ($M = 0.58$ et $\acute{E}-T = 0.76$) et le temps 2 ($M = 0.49$ et $\acute{E}-T = 0.65$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0.58$ et $\acute{E}-T = 0.77$) et le temps 3 ($M = 0.46$ et $\acute{E}-T = 0.69$). Du côté des garçons, on observe uniquement une diminution significative entre le temps 1 ($M = 0.43$ et $\acute{E}-T = 0.53$) et le temps 3 ($M = 0.34$ et $\acute{E}-T = 0.53$). En ce qui concerne l'atelier vidéo, les résultats montrent une diminution statistiquement significative des gestes d'agressivité, uniquement chez les filles, entre le temps 1 ($M = 0.53$ et $\acute{E}-T =$

0.69) et le temps 3 ($M = 0.33$ et $\bar{E}-T = 0.52$). Pour tous ces items, aucun résultat significatif concernant les groupes témoins n'a été observé.

Une première constatation à faire est certes le fait qu'on observe, pour les deux dispositifs, une diminution significative des manifestations de taxage subies par l'élève, à tous les temps de l'étude, pour les filles uniquement. Une recherche intitulée « L'enquête sur la violence dans les écoles » menée par Janosz, Archambault et Légaré (2004) indique que dans le cas du taxage, les taux sont systématiquement plus élevés chez les garçons que chez les filles. Plus spécifiquement, ils sont trois fois plus élevés chez les garçons. À cet égard, le ministère de la Sécurité publique du Québec (2001-2002) révèle également que bien que 62 % des 16 660 jeunes participants à l'étude ont révélé être affectés par le phénomène du taxage, ce sont les garçons qui sont le plus souvent impliqués. Dans le cas de la présente recherche, il est peut-être pertinent de se demander si cette plus grande baisse des épisodes de taxage subis par les élèves de sexe féminin est attribuable au fait que globalement les filles semblent en subir moins. Néanmoins, il incombe de souligner qu'une diminution significative est obtenue aux temps 1 et 3 autant chez les filles que chez les garçons des groupes *Ateliers*. De ce fait, notre analyse montre qu'à toutes les prises de données, le dispositif *Ateliers* présenté a eu un impact positif dans la diminution des épisodes de taxage subis par les élèves.

Tableau 22
Taxage subi par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe

Groupes	Sexe	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	F	Temps 1	201	p<0.05	0,58	0,76
		Temps 2			0,49	0,65
Écoles expérimentales avec ateliers	G	Temps 1	207	p<0.01	0,58	0,77
		Temps 3			0,46	0,69
Écoles expérimentales avec ateliers	G	Temps 1	205	p<0.05	0,43	0,53
		Temps 3			0,34	0,53
Écoles Vidéo	F	Temps 1	51	p<0.05	0,53	0,69
		Temps 3			0,33	0,52

4.6.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle

Lorsque l'on examine les résultats totaux selon le cycle où cheminent les élèves, tels que présentés dans le Tableau 23, il ressort que pour les groupes ayant vécu le dispositif *Ateliers*, les résultats significatifs révèlent une baisse des épisodes de taxage subis par l'élève pour tous les cycles à l'étude. En ce sens, pour les élèves de 2^e cycle du primaire, on observe une diminution significative entre le temps 1 (M = 0.62 et É-T = 0.75) et le temps 2 (M = 0.53 et É-T = 0.66), ainsi qu'entre le temps 1 (M = 0.62 et É-T = 0.75) et le temps 3 (M = 0.51 et É-T = 0.72). En ce qui concerne les élèves du 3^e cycle du primaire ayant vécu le dispositif *Ateliers*, on note également une diminution significative du taxage subi par l'élève entre le temps 1 (M = 0.39 et É-T = 0.53) et le temps 3 (M = 0.28 et É-T = 0.46). Par ailleurs, aucun résultat significatif n'est ressorti pour les groupes avec l'atelier *Vidéo*. Du côté des groupes *Vidéo*, on remarque une diminution statistiquement significative entre

le temps 1 ($M = 0.58$ et $\acute{E}-T = 0.61$) et le temps 3 ($M = 0.36$ et $\acute{E}-T = 0.59$) pour les élèves des niveaux 3 et 4 seulement. Toutefois, aucun résultat ne se révèle significatif pour les groupes témoins de cette étude.

Notre analyse montre encore une fois toute l'efficacité du dispositif *Ateliers*, puisqu'une diminution des manifestations de taxage subies par les élèves a été notée pour tous les cycles à l'étude. Selon nous, la particularité de la composition du dispositif *Ateliers* ainsi que l'approfondissement des échanges avec les élèves lors des interventions auront bien reflété aux élèves la complexité de ce phénomène et de ses multiples formes. Ainsi, mieux informés de la nature du problème ainsi que des suggestions pour le contrer, les élèves subissant le taxage ont peut-être été en mesure de mettre en pratique des gestes concrets tels que d'en parler à une personne de confiance, de dénoncer, de se regrouper au lieu de se promener seuls (Ministère de la Santé Publique, 2001-2002). D'un autre côté, cette baisse des épisodes de taxage subis est peut-être en lien avec la prise de conscience du pouvoir d'agir des élèves témoins de telles manifestations qui ont posé un geste afin d'améliorer la situation. D'autre part, une autre hypothèse pouvant expliquer cette diminution des manifestations de taxage vécues par les élèves est qu'il est possible que des changements aient été apportés au sein de l'équipe-école telle qu'une surveillance plus accrue de lieux ciblés tels que les corridors, la cour de l'école ou un retour sur le dispositif *Ateliers* avec les élèves.

Tableau 23

**Taxage subi par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle d'étude**

Groupes	Cycle	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	2 ^e cycle	Temps 1	209	p<0.05	0,62	0,75
		Temps 2			0,53	0,66
		Temps 1	213	p<0.01	0,62	0,75
		Temps 3			0,51	0,72
Écoles expérimentales avec ateliers	3 ^e cycle	Temps 1	199	p<0.01	0,39	0,53
		Temps 3			0,28	0,46
Écoles Vidéo	2 ^e cycle	Temps 1	64	p<0.05	0,58	0,61
		Temps 3			0,36	0,59

4.6.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire

En ce qui a trait aux résultats obtenus selon la commission scolaire, on remarque que les épisodes de taxage subis par l'élève diminuent de manière significative pour l'ensemble des écoles *Ateliers* de la commission scolaire 2. De même, on retrouve une diminution significative du taxage subi par les élèves pour l'ensemble des écoles *Vidéo* regroupées à l'intérieur de la commission scolaire 2. Plus spécifiquement, lorsque l'on regarde les écoles *Ateliers* de la commission scolaire 2, on remarque une diminution des épisodes de taxage subis par l'élève entre le temps 1 ($M = 0.50$ et $\text{É-T} = 0.70$) et le temps 2 ($M = 0.36$ et $\text{É-T} = 0.57$), puis entre le temps 1 ($M = 0.49$ et $\text{É-T} = 0.69$) et le temps 3 ($M = 0.33$ et $\text{É-T} = 0.54$). Du côté des écoles ayant reçu le dispositif *Vidéo*, les résultats montrent une diminution statistiquement significative, pour la commission scolaire 2 seulement, entre le

temps 1 ($M = 0.48$ et $\acute{E}-T = 0.62$) et le temps 2 ($M = 0.31$ et $\acute{E}-T = 0.40$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0.49$ et $\acute{E}-T = 0.62$) et le temps 3 ($M = 0.31$ et $\acute{E}-T = 0.51$). Finalement, aucun résultat significatif n'est ressorti pour les groupes témoins, et ce, à l'intérieur des deux commissions scolaires (voir Tableau 24).

L'analyse des résultats pour cette variable révèle une baisse des manifestations des gestes de taxage pour les groupes *Ateliers* et pour les groupes *Vidéo* de la commission scolaire 2 uniquement. De ce fait, ces données indiquent que ces deux types d'outils d'intervention permettent aux élèves des milieux moins défavorisés de la commission scolaire 2 de réduire davantage leurs manifestations de taxage, comparativement aux groupes de la commission scolaire 1 qui sont considérés comme étant socioéconomiquement plus défavorisés. L'ensemble de ces résultats est peut-être attribuable au fait que, généralement, la dimension socioéconomique de la famille dans laquelle s'épanouit et chemine l'enfant s'impose comme étant une variable ayant de l'incidence sur le taux de manifestations de violence (Fortin, 2002). En effet, d'autres auteurs comme Côté *et al.* (2003) rapportent que les filles comme les garçons provenant d'une famille à la fois non intacte (famille séparée) et pauvre seraient associés à un risque plus élevé que les autres enfants de présenter de hauts niveaux d'agression physique. Par ailleurs, comme il a été souligné précédemment, la recherche effectuée par Turcotte *et al.* (2003) montre que le taux de violence le plus élevé a été observé dans un milieu défavorisé caractérisé par un haut taux de chômage et un niveau de scolarisation relativement bas.

Tableau 24

**Taxage subi par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire**

Groupes	C.S.	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Commission scolaire 2	Temps 1	239	p<0.01	0,50	0,70
		Temps 2			0,36	0,57
		Temps 1	247	p<0.01	0,49	0,69
		Temps 3			0,33	0,54
Écoles Vidéo	Commission scolaire 2	Temps 1	71	p<0.05	0,48	0,62
		Temps 2			0,31	0,40
		Temps 1	72	p<0.05	0,49	0,62
		Temps 3			0,31	0,51

4.7 Taxage posé par autrui

Nous désirions aussi savoir si le taxage posé par les autres élèves allait diminuer, entre les temps de l'étude, à la suite de l'application des dispositifs. Pour ce faire, une question correspondant à cette variable a été analysée : lorsque tu es à l'école, est-ce que quelqu'un de ta classe te vole des choses? Pour cette variable, les analyses statistiques n'ont pas démontré d'effets significatifs pour les relations entre le taxage posé par les autres élèves en fonction du sexe, puis en fonction du cycle d'étude de l'élève. En ce sens, seules les analyses concernant le taxage posé par l'élève en fonction de la commission scolaire se sont révélées positives.

4.7.1 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire

À cet effet, seule l'analyse concernant les groupes selon la commission scolaire a révélé des résultats significatifs. En ce sens, le Tableau 25 présente une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.23$ et $\acute{E}-T = 0.45$) et le temps 2 ($M = 0.10$ et $\acute{E}-T = 0.30$) pour l'école *Vidéo* de la commission scolaire 2.

Ces résultats sont un peu surprenants puisqu'on aurait pu s'attendre à ce que, comme la variable taxage subi par l'élève, les candidats des groupes *Ateliers* perçoivent leurs pairs comme ayant réduit leurs gestes de taxage. Même si cette diminution significative ne se maintient pas dans le temps, il est tout de même intéressant de se demander pour quelle raison on observe une diminution des épisodes de taxage posés par les autres seulement pour les écoles *Vidéo* de la commission scolaire 2. De prime abord, ces résultats peuvent être attribuables, encore une fois, à l'indice de défavorisation des écoles⁷. En fait, l'indice de défavorisation des écoles de la commission scolaire 2 se révèle être moins élevé que celui des écoles de la commission scolaire 1. Cela laisse entendre qu'a priori il y a moins d'épisodes de taxage posés par autrui dans la commission scolaire 2 que dans la commission scolaire 1, qui a un taux de défavorisation plus élevé. Nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Turcotte *et al.* (2003) qui relatent que le taux de violence le plus élevé a été observé dans un milieu défavorisé caractérisé par un haut taux de chômage et un niveau de scolarisation relativement bas. De plus, les résultats de recherche obtenus par Côté *et al.* (2003) indiquent que l'influence familiale semble exercer

⁷ Indices de défavorisation par école (Tableau 2, p. 32).

un impact négatif allant même jusqu'à interférer avec l'apprentissage de comportements divers autres que l'agression.

Finalement, ces résultats peuvent être attribuables au fait que cette variable s'appuie sur une seule question. Certains élèves peuvent avoir saisi la question de différentes façons, ce qui a pu influencer les résultats obtenus.

Tableau 25
Taxage posé par autrui,
moyennes et écarts-types selon les groupes et la commission scolaire

Groupes	Région	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles Vidéo	Commission scolaire 2	Temps 1 Temps 2	70	$p < 0.05$	0,23 0,10	0,45 0,30

4.8 Isolement subi par l'élève

Nous souhaitons également vérifier si, à la suite de la présentation des dispositifs, l'isolement subi par l'élève allait diminuer entre les temps de l'étude. Cette variable regroupe la question 14 du bloc B : t'est-il déjà arrivé de te faire dire par certains jeunes de ta classe « tu n'es pas notre ami » « tu n'es plus dans la gang »? Pour les questions du bloc C, ce sont les items 9 et 20 qui sont concernés. Ici, l'élève répond aux questions suivantes : est-ce que tu es quelqu'un qui est seul, qui n'a pas d'ami? et est-ce que tu es quelqu'un qui joue seul à la récréation?

4.8.1 Résultats globaux

Concernant les résultats globaux se rapportant aux groupes ayant reçu les dispositifs Ateliers d'intervention sur l'intimidation, l'analyse des données révèle que l'isolement subi par l'élève diminue significativement entre le temps 1 ($M = 0.63$ et $\acute{E}-T = 0.82$) et le temps 2 ($M = 0.55$ et $\acute{E}-T = 0.74$), ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0.63$ et $\acute{E}-T = 0.84$) et le temps 3 ($M = 0.53$ et $\acute{E}-T = 0.73$). Du côté des groupes ayant bénéficié du dispositif *Vidéo*, on observe également une diminution statistiquement significative de l'isolement subi entre le temps 1 ($M = 0.73$ et $\acute{E}-T = 0.75$) et le temps 2 ($M = 0.53$ et $\acute{E}-T = 0.68$), de même qu'entre le temps 1 ($M = 0.71$ et $\acute{E}-T = 0.73$) et le temps 3 ($M = 0.47$ et $\acute{E}-T = 0.71$). Par contre, aucun résultat significatif n'a été obtenu pour les groupes témoins. Il ressort donc globalement, pour les groupes ayant vécu l'un ou l'autre des deux dispositifs de cette recherche, une baisse significative de l'isolement subi par les élèves (voir Tableau 26).

Tableau 26

**Isolement subi par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les résultats globaux**

Groupes	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Temps 1	401	$p < 0.01$	0,63	0,82
	Temps 2			0,55	0,74
	Temps 1	412	$p < 0.01$	0,63	0,84
	Temps 3			0,53	0,73
Écoles Vidéo	Temps 1	129	$p < 0.01$	0,73	0,75
	Temps 2			0,53	0,68
	Temps 1	115	$p < 0.01$	0,71	0,73
	Temps 3			0,47	0,71

4.8.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe

Lorsque l'on examine l'isolement subi par l'élève selon la variable sexe, on remarque tout d'abord une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.52$ et $\acute{E}-T = 0.75$) et le temps 3 ($M = 0.42$ et $\acute{E}-T = 0.64$) seulement pour les garçons des écoles expérimentales avec ateliers. Du côté des élèves des écoles *Vidéo*, une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.93$ et $\acute{E}-T = 0.80$) et le temps 2 ($M = 0.60$ et $\acute{E}-T = 0.69$), puis entre le temps 1 ($M = 0.88$ et $\acute{E}-T = 0.82$) et le temps 3 ($M = 0.49$ et $\acute{E}-T = 0.74$) a été obtenue pour les filles uniquement. Encore une fois, aucune donnée significative n'a été obtenue pour les groupes témoins de cette étude (voir Tableau 27).

À l'école, les victimes d'intimidation sont des élèves seuls et délaissés. Règle générale, ils n'ont aucun bon camarade dans leur classe (Olweus, 1999). Dans un premier temps, nos résultats d'analyse indiquent une baisse marquée de l'isolement subi par l'élève, qui perdure pendant tous les temps de cette étude, et cela, uniquement auprès des garçons des groupes avec le dispositif Ateliers. Ensuite, l'analyse des résultats soulève un point important : les moyennes constatées pour l'isolement vécu de toutes les filles de cette étude sont beaucoup plus élevées que celles observées pour les garçons de ces mêmes groupes. Ainsi, cette tendance a également été observée par Tucotte *et al.* (2004), qui rapportent que généralement, à l'école, les garçons souffrent moins d'isolement que les filles.

Il est également intéressant de constater qu'en ce qui concerne les filles des groupes *Vidéo*, une baisse significative de l'isolement subi est notée. Par ailleurs, bien que les résultats ne soient pas significatifs, il demeure tout de même pertinent de remarquer une

baisse de l'isolement subi par l'élève pour les filles des groupes *Ateliers*. Cependant, chez les filles des groupes témoins, une augmentation est notée. Ainsi, l'utilisation d'un dispositif semble s'avérer avantageux en ce qui a trait à la prévention et l'intervention pour contrer l'isolement des élèves en milieu scolaire primaire.

Tableau 27

**Isolement subi par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe**

Groupes	Sexe	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	G	Temps 1	205	p<0.05	0,52	0,75
		Temps 3			0,42	0,64
Écoles Vidéo	F	Temps 1	56	p<0.01	0,93	0,80
		Temps 2			0,60	0,69
		Temps 1	51	p<0.01	0,88	0,82
		Temps 3			0,49	0,74

4.8.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle

Pour l'ensemble des élèves de 2^e cycle du primaire ayant vécu le dispositif *Ateliers* d'intervention sur l'intimidation, l'analyse révèle une diminution statistiquement significative entre le temps 1 (M = 0.76 et É-T = 0.90) et le temps 2 (M = 0.64 et É-T = 0.77), ainsi qu'entre le temps 1 (M = 0.78 et É-T = 0.94) et le temps 3 (M = 0.60 et É-T = 0.78). Dans le cas des groupes d'élèves ayant reçu la vidéo, les résultats révèlent une diminution statistiquement significative entre le temps 1 (M = 0.81 et É-T = 0.70) et le temps 2 (M = 0.61 et É-T = 0.68), puis entre le temps 1 (M = 0.76 et É-T = 0.66) et le temps 3 (M = 0.51 et É-T = 0.72) pour les élèves de 2^e cycle. Toujours pour ces

mêmes groupes, les résultats concernant les élèves de 3^e cycle du primaire montrent une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.61$ et $\acute{E}-T = 0.80$) et le temps 2 ($M = 0.42$ et $\acute{E}-T = 0.67$) et entre le temps 1 ($M = 0.64$ et $\acute{E}-T = 0.81$) et le temps 3 ($M = 0.42$ et $\acute{E}-T = 0.71$) (voir Tableau 28).

Concernant les groupes *Ateliers*, on note une baisse significative dans le cas des élèves de 2^e cycle seulement. Ainsi, la question qui nous intéresse ici est de savoir quelle est la raison expliquant l'absence de résultats significatifs pour les élèves de 3^e cycle des groupes *Ateliers* spécifiquement. Cela est peut-être attribuable au fait que comparativement aux autres élèves des groupes *Ateliers* 2^e cycle et des groupes *Vidéo* 2^e et 3^e cycle, ce sont les élèves de 3^e cycle des groupes *Ateliers* qui obtiennent, au temps 1, la moyenne de l'isolement subi par l'élève la plus basse ($M = 0.49$). De ce fait, on constate que lorsqu'une moyenne est initialement plus basse que les autres groupes, il est plus difficile par la suite d'obtenir une diminution marquée de l'isolement subi par les élèves. En ce qui concerne les groupes du dispositif *Vidéo*, la diminution de l'isolement subi observée pour les élèves des deux cycles d'études révèle que cet outil de prévention semble, par le message véhiculé, interpeller les élèves.

Tableau 28

**Isolement subi par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle**

Groupes	Cycle	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	2 ^e cycle	Temps 1	208	p<0.05	0,76	0,90
		Temps 2			0,64	0,77
		Temps 1	212	p<0.01	0,78	0,94
		Temps 3			0,60	0,78
Écoles Vidéo	2 ^e cycle	Temps 1	76	p<0.01	0,81	0,70
		Temps 2			0,61	0,68
		Temps 1	64	p<0.01	0,76	0,66
		Temps 3			0,51	0,72
Écoles Vidéo	3 ^e cycle	Temps 1	52	p<0.01	0,61	0,80
		Temps 2			0,42	0,67
		Temps 1	50	p<0.01	0,64	0,81
		Temps 3			0,42	0,71

4.8.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire

En ce qui concerne l'isolement subi par les élèves selon la commission scolaire à l'étude, l'analyse des résultats révèle la présence d'une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.83$ et $\acute{E}-T = 0.85$) et le temps 2 ($M = 0.65$ et $\acute{E}-T = 0.81$) ainsi qu'entre le temps 1 ($M = 0.78$ et $\acute{E}-T = 0.85$) et le temps 3 ($M = 0.53$ et $\acute{E}-T = 0.93$) pour l'école vidéo de la commission scolaire 1. Au sein de la commission scolaire 2, on observe aussi une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.64$ et $\acute{E}-T = 0.85$) et le temps 2 ($M = 0.54$ et $\acute{E}-T = 0.73$) puis entre le temps 1 ($M = 0.63$ et $\acute{E}-T = 0.84$) et le temps 3 ($M = 0.51$ et $\acute{E}-T = 0.66$) pour les écoles expérimentales avec ateliers.

Ensuite, pour les écoles *Vidéo* de la commission scolaire 2, l'analyse des résultats indique une diminution statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.64$ et $\acute{E}-T = 0.65$) et le temps 2 ($M = 0.44$ et $\acute{E}-T = 0.55$), de même qu'entre le temps 1 ($M = 0.66$ et $\acute{E}-T = 0.65$) et le temps 3 ($M = 0.43$ et $\acute{E}-T = 0.54$). Il est très intéressant de constater qu'il n'y a aucun résultat significatif pour les deux écoles témoins réparties dans les commissions scolaires de cette étude (voir Tableau 29).

Ces résultats sont peut-être encore une fois attribuables au fait que pour les groupes *Ateliers* de la commission scolaire 1 spécifiquement, la moyenne au temps 1 la plus basse est de 0.61. Ainsi, pour les groupes *Ateliers* ayant déjà, au temps 1, une moyenne peu élevée, il apparaît difficile de diminuer davantage cette même moyenne aux autres temps de l'étude.

Tableau 29

**Isolement subi par l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et les commissions scolaires**

Groupes	CS	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles expérimentales avec ateliers	Commission Scolaire 2	Temps 1	238	p<0.01	0,64	0,85
		Temps 2			0,54	0,73
		Temps 1	246	p<0.01	0,63	0,84
		Temps 3			0,51	0,66
Écoles Vidéo	Commission Scolaire 1	Temps 1	57	p<0.01	0,83	0,85
		Temps 2			0,65	0,81
		Temps 1	42	p<0.05	0,78	0,85
		Temps 3			0,53	0,93
Écoles Vidéo	Commission Scolaire 2	Temps 1	71	p<0.01	0,64	0,65
		Temps 2			0,44	0,55
		Temps 1	72	p<0.01	0,66	0,65
		Temps 3			0,43	0,54

4.9 Prosociabilité de l'élève

Dans le cadre de cette recherche, il nous apparaissait également intéressant de connaître si, à la suite de la présentation de ces différents dispositifs d'intervention, le niveau de prosociabilité de l'élève allait augmenter selon les temps de l'étude.

Plus précisément, il s'agit de mesurer le niveau de prosociabilité des élèves, tout en tenant compte de la nature des dispositifs évalués⁸ (interventions ponctuelles). Ainsi, avant d'amorcer l'analyse, il semble pertinent de rappeler que dans le cas des deux dispositifs de

⁸ Dispositifs évalués, p. 36. Méthodologie.

cette étude, le temps limité de l'intervention a fait en sorte que comparativement aux autres variables évaluées (les comportements d'intimidation, l'agressivité et l'isolement des élèves), moins de temps a été accordé au développement des habiletés prosociales des élèves ainsi qu'à leur pratique. De plus, il nous apparaît important de soulever une distinction entre les deux dispositifs pouvant avoir eu de l'influence sur cette variable. Ainsi, seul le dispositif *Ateliers* comprend un volet d'intervention réalisé auprès de la communauté. Cette intervention, ponctuelle, a pour objectif précis de sensibiliser le plus grand nombre de personnes significantes dans la vie des enfants au problème de l'intimidation et ainsi de maximiser les retombées du travail effectué auprès des jeunes à l'école.

Les questions correspondantes sont d'abord les items 5, 8 et 10 du bloc B du questionnaire : t'est-il déjà arrivé de défendre un jeune qui se fait pousser ou battre par un ou des jeunes de ton école, de défendre un jeune qui fait rire de lui ou d'elle par les autres, de dénoncer un jeune qui agresse physiquement les autres? Ensuite, les items 1, 4, 12, 17, 22, 23 et 24 du bloc C sont concernés. Par exemple, il était demandé aux élèves : est-ce que tu es quelqu'un qui a de bonnes idées pour faire les choses, qui est bon dans les matières scolaires, qui a beaucoup d'ami(e)s, qui aide les autres quand ils ont des problèmes?

4.9.1 Résultats globaux

Pour cette variable, les résultats révèlent une augmentation significative entre le temps 1 ($M = 1.57$ et $\acute{E}-T = 0.65$) et le temps 2 ($M = 1.73$ et $\acute{E}-T = 0.74$), puis entre le temps 1 ($M = 1.61$ et $\acute{E}-T = 0.63$) et le temps 3 ($M = 1.75$ et $\acute{E}-T = 0.70$) pour les écoles

Vidéo (voir Tableau 30). Aucun résultat significatif n'a été relevé pour les groupes *Ateliers* ainsi que pour les groupes témoins. Cette augmentation des habiletés prosociales observée uniquement auprès des groupes *Vidéo* est un peu surprenante puisque, dans la littérature, certains auteurs précisent que la généralisation ainsi que le maintien des habiletés sociales ne se fait pas automatiquement et qu'il importe d'y consacrer du temps dans le processus d'intervention (Cartledge et Milburn, 1995, dans Bowen, *et al.* 2006).

Dans un premier temps, un des éléments rapportés par Bowen *et al.* (2006) susceptible d'interférer dans l'efficacité d'un plan d'intervention ou d'un programme de prévention concerne le niveau d'exposition des élèves au programme. Dans le cas des deux dispositifs évalués, plusieurs précautions ont été mises de l'avant afin de contrôler les différentes étapes de notre démarche expérimentale, par exemple, le temps alloué pour chaque intervention, le lieu ainsi que la formation initiale des intervenants responsables des dispositifs. Cependant, il n'a pas été possible d'évaluer, de façon systématique, la présence ou l'absence d'interventions réalisées par chacun des enseignants après la présentation de l'un des deux dispositifs et, par le fait même, la fréquence ainsi que la durée de chacune des interventions. Dans le cas précis de cette variable, il se peut qu'une phase d'intégration animée par l'enseignant et suivant le dispositif ait influencé à différents niveaux les élèves. À titre d'exemple, un des facteurs pouvant avoir favorisé positivement les retombées du dispositif Vidéo peut s'être présenté ainsi : à la suite de cette activité, l'enseignant est revenu sur le contenu à différentes reprises en utilisant des méthodes didactiques variées et interactives, en misant davantage sur l'importance de dénoncer et d'adopter des comportements plus prosociaux à l'égard des autres élèves.

Tableau 30

**Prosociabilité de l'élève,
moyennes et écarts-types selon les résultats globaux**

Groupes	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles Vidéo	Temps 1	129	p<0.01	1,57	0,65
	Temps 2			1,73	0,74
	Temps 1	115	p<0.05	1,61	0,63
	Temps 3			1,75	0,70

4.9.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le sexe

Pour ce qui est des résultats d'analyse concernant les groupes selon le sexe, on note une augmentation significative entre le temps 1 ($M = 1.64$ É-T = 0.61) et le temps 2 ($M = 1.84$, É-T = 0.72) pour les garçons des écoles Vidéo uniquement (voir Tableau 31).

Dans le cas de la variable prosociabilité de l'élève en fonction du sexe, bien qu'une augmentation soit observée pour les garçons, le sexe ne semble pas avoir d'incidence marquée puisque cette augmentation ne se maintient pas dans le temps. Toutefois, il est intéressant d'observer la relation suivante : lorsque l'on compare les moyennes au temps 1 des filles des groupes avec chacun des dispositifs de l'étude (ateliers : $M = 1.52$, vidéo : $M = 1.49$ et témoin : $M = 1.52$), on remarque que ces moyennes sont initialement beaucoup moins élevées que celles obtenues chez les garçons de ces mêmes groupes (ateliers : $M = 1.61$, vidéo : $M = 1.64$ et témoin $M = 1.62$). Ainsi, cette constante semble signifier que, règle générale, les filles de cette étude se perçoivent comme étant moins prosociales que

les garçons. La littérature est peu éloquente en ce qui a trait à la perception qu'ont les filles de leur niveau de prosociabilité.

Tableau 31
Prosociabilité de l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le sexe

Groupes	Sexe	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles Vidéo	G	Temps 1 Temps 2	72	$p < 0.01$	1,64 1,84	0,61 0,72

4.9.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude

L'analyse des données, en ce qui a trait aux résultats pour tous les groupes selon le cycle, révèle une augmentation statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 1.62$ et $\acute{E}-T = 0.60$) et le temps 2 ($M = 1.83$ et $\acute{E}-T = 0.62$) pour les élèves des niveaux 5 et 6 des écoles Vidéo. Toujours pour les élèves de 3^e cycle, on observe une augmentation significative entre le temps 1 ($M = 1.65$ et $\acute{E}-T = 0.59$) et le temps 3 ($M = 1.84$ et $\acute{E}T = 0.56$) (voir Tableau 32).

Il est surprenant de constater que seuls les élèves de 3^e cycle du primaire des groupes avec le dispositif *Vidéo* ont obtenu une augmentation significative de leurs comportements prosociaux qui se maintient tout au long de cette étude. Bien qu'il soit difficile d'en cibler la cause exacte, plusieurs éléments peuvent avoir influencé ces résultats.

En premier lieu, comme il a déjà été mentionné précédemment au point 4.9.1, nous pouvons avancer l'hypothèse suivante : il se peut que la présence ou l'absence d'une période de préparation des élèves avant la présentation du dispositif et d'un suivi réalisé après sa présentation puissent avoir influencé les comportements des élèves.

En second lieu, l'une des recherches menée par Bowen *et al.* (2004) apporte des connaissances accrues au sujet des conditions de réussite des pratiques et des programmes en matière de prévention de la violence en milieu scolaire. L'une des résistances aux changements mentionnées par ces auteurs (2004) révèle qu'il apparaît que de nombreux enseignants «se sentent démunis, voire, dans certains cas, incompetents, quand il s'agit d'intervenir pour contrer ou prévenir la violence » (p.81). Cependant, il importe de mentionner que ce constat est loin d'être le cas pour tous les enseignants. Par contre, Bowen *et al.* (2004, p. 81) spécifient que « tous sentent, à un moment ou un autre de leur carrière, que leur formation initiale comportait des lacunes à l'égard des moyens leur permettant d'intervenir efficacement face aux manifestations de la violence et de ses conséquences ». Il s'avère donc possible qu'un certain nombre d'enseignants, malgré une bonne volonté d'agir, se sentent submergés par l'intensité voire la complexité du problème ou sentent qu'ils manquent d'outils d'intervention et évitent d'en parler avec les élèves de leur classe. Cette hypothèse nous amène à la réflexion suivante : une partie de la solution passe peut-être par le développement de notre service d'ateliers qui compterait, en plus des ateliers déjà mis en place, un atelier spécifiquement conçu pour le personnel des écoles. Par ailleurs, il serait nécessaire de prévoir du temps alloué au suivi de l'équipe-école afin d'être en mesure de répondre justement à ses besoins.

Tableau 32

**Prosociabilité de l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle d'étude**

Groupes	Cycle	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles Vidéo	3 ^e cycle	Temps 1	52	p<0.01	1,62	0,60
		Temps 2			1,83	0,62
		Temps 1	50	p<0.01	1,65	0,59
		Temps 3			1,84	0,56

4.9.4 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire

En ce qui concerne cette variable analysée en fonction des groupes et la commission scolaire, les résultats montrent une augmentation statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 1.61$ et $\text{É-T} = 0.62$) et le temps 2 ($M = 1.64$ et $\text{É-T} = 0.67$) pour l'école *Vidéo* de la commission scolaire 2 (voir Tableau 33). Selon Hamel *et al.*, (2001, p. 60), « les conditions socioéconomiques défavorables constituent sans doute la situation d'adversité la plus répandue et la plus importante ». Dans ce cas précis, on aurait pu penser que pour cette commission scolaire, le fait que l'école soit considérée comme étant moins défavorisée allait faire en sorte que le niveau de prosociabilité des élèves allait augmenter davantage et que cette augmentation allait se maintenir à tous les temps de l'étude. Il est donc surprenant d'observer une augmentation qui ne se maintienne pas dans le temps. Par ailleurs, il nous est difficile de définir la cause exacte de l'obtention de ces résultats.

Tableau 33

**Prosociabilité de l'élève,
moyennes et écarts-types selon les groupes et les commissions scolaires**

Groupes	C.S.	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles Vidéo	Commission scolaire 2	Temps 1 Temps 2	71	p<0.01	1,61 1,64	0,62 0,67

4.10 Prosociabilité des autres élèves

Nous voulions finalement savoir si les épisodes de prosociabilité posés par les autres élèves allaient augmenter au regard des deux dispositifs présentés dans cette étude. Cette variable correspond aux items 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11 et 12 du bloc D du questionnaire. À titre d'exemple, on demande à l'élève : lorsque tu es à l'école, est-ce que quelqu'un de ta classe joue à des jeux avec toi, te dis que tu es bon, te reconforte lorsque ça na va pas ou encore te laisse jouer avec son groupe.

Rappelons encore une fois que, selon nous, un des éléments pouvant jouer un rôle déterminant dans la lutte contre l'intimidation en milieu scolaire est le pouvoir d'agir des élèves. Dans la littérature, Beaumont (2006) indique que les habiletés prosociales occupent une place importante dans le cas du développement de relations sociales positives des enfants. L'auteure décrit ce type de comportement comme étant « une sensibilité à l'égard des besoins des autres » ou bien qui se retrouve à l'intérieur d'actions visant à aider un pair sans attendre autre chose en échange. Selon Côté *et al.* (2003), dès l'âge scolaire, la majorité des enfants apprennent de leur environnement scolaire à utiliser différents moyens

autres que l'agression afin d'arriver à leurs fins. De ce fait, il nous apparaissait très intéressant de connaître, d'une part, les éventuels effets des deux dispositifs sur la prosociabilité des élèves (voir la variable précédente 4.9) et, d'autre part, les effets sur la prosociabilité des autres élèves.

4.10.1 Résultats globaux

Concernant les résultats globaux, l'analyse montre une augmentation statistiquement significative entre le temps 1 ($M = 0.75$ et $\bar{E}-T = 0.42$) et le temps 2 ($M = 0.83$ et $\bar{E}-T = 0.44$) pour les écoles *Vidéo* (voir Tableau 34). Les résultats relatifs à cette variable sont semblables à la variable précédente, soit la procociabilité de l'élève. Il s'avère difficile d'élaborer une explication précise se rapportant à ce résultat. Bien qu'un gain significatif des habiletés prosociales des autres élèves soit observé pour les groupes *Vidéo*, ces effets positifs ne persistent pas dans le temps. En ce qui a trait au dispositif *Ateliers*, l'absence de gain significatif n'est peut-être pas indépendante du fait que, comme il a déjà été mentionné, il mise davantage sur la sensibilisation du problème de l'intimidation.⁹ Ainsi, bien qu'un des messages évoqués pendant le dispositif *Atelier* rappelle aux participants que chacune des actions posées a un impact sur les autres élèves, le développement des habiletés prosociales n'est pas un thème abordé en profondeur. De plus, compte tenu du temps limité de cette intervention, il en revient donc à chaque enseignant de revenir avec leurs élèves afin d'assurer un suivi.

⁹ Dispositifs évalués, p. 37.

Cette analyse amène des pistes intéressantes concernant la répartition des différents thèmes abordés pour le dispositif *Ateliers*. À la lumière des résultats de cette recherche et comme il a déjà été mentionné au point 4.9.3, il serait pertinent d'élaborer un atelier de suivi auprès des élèves abordant plus en profondeur le développement des habiletés prosociales. De plus, toujours dans l'objectif de maximiser les retombées positives des ateliers, une formation initiale pour l'ensemble de l'équipe-école pourrait être offerte. En effet, comme le soulèvent d'autres auteurs, un des éléments essentiels à la réussite de la mise en place d'un dispositif est de privilégier l'implication de tous les acteurs ayant un rôle à jouer auprès des enfants. En d'autres mots, une partie du succès tient de l'importance de travailler en collaboration étroite avec le personnel de l'école tout en se montrant à l'écoute de leurs besoins (Bowen et Desbiens, 2002).

Tableau 34

**Prosociabilité pour autrui,
moyennes et écarts-types selon les résultats globaux**

Groupes	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles Vidéo	Temps 1	128	p<0.05	0,75	0,42
	Temps 2			0,83	0,44

4.10.2 Résultats totaux pour tous les groupes selon le cycle d'étude

Lorsque l'on examine les résultats totaux selon le cycle où cheminent les élèves, tels que présentés dans le Tableau 35, il ressort que pour les groupes *Vidéo* uniquement, on observe un gain statistiquement significatif entre le temps 1 ($M = 0.81$ et $\hat{E}-T = 0.45$) et le

temps 2 ($M = 0.93$ et $\acute{E}-T = 0.44$) pour les élèves des niveaux 5 et 6 des écoles Vidéo (voir Tableau 35). Comme le révèle l'analyse des résultats concernant la variable précédente, il nous est impossible de cibler la cause exacte de l'absence de permanence du gain obtenu entre le temps 1 et le temps de 2 de cette étude.

Tableau 35
Prosociabilité pour autrui,
moyennes et écarts-types selon les groupes et le cycle d'étude

Groupes	Cycle	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles Vidéo	3 ^e cycle	Temps 1	52	$p < 0.01$	0,81	0,45
		Temps 2			0,93	0,44

4.10.3 Résultats totaux pour tous les groupes selon la commission scolaire

En ce qui a trait aux résultats obtenus selon la commission scolaire, on remarque que les épisodes de prosociabilité augmentent de manière significative entre le temps 1 ($M = 0.78$ et $\acute{E}-T = 0.41$) et le temps 2 ($M = 0.87$ et $\acute{E}-T = 0.44$) pour l'école *Vidéo* de la commission scolaire 2 seulement (voir Tableau 36). De ce fait, on remarque que l'augmentation dite « temporaire » (entre le temps 1 et le temps 2) des conduites prosociales se retrouve uniquement auprès des élèves de la commission scolaire ayant l'indice de défavorisation le moins élevé. Cependant, il serait difficile de mentionner que l'indice de défavorisation ait eu de l'influence sur la présente variable puisqu'au temps trois, aucune augmentation n'a été observée. Bien que la littérature soit peu éloquente en ce qui concerne l'évaluation d'éventuels effets provenant des dispositifs « ponctuels » en lien avec l'intimidation et les habiletés prosociales des élèves, nos résultats peuvent avoir une

certaines ressemblances avec ceux obtenus par Bowen *et al*, (2002). En effet, dans le cadre d'une recherche évaluative d'un programme privilégiant le développement d'habiletés comportementales et sociocognitives, les résultats obtenus montrent un gain significatif des conduites prosociales, et cela, peu importe le niveau socioéconomique de la population étudiante.

Tableau 36
Prosociabilité pour autrui,
moyennes et écarts-types selon les groupes et les commissions scolaires

Groupes	Région	Temps	N	P	Moyenne	Écart-type
Écoles Vidéo	Commission scolaire 2	Temps 1 Temps 2	71	$p < 0.01$	0,78 0,87	0,41 0,44

5. Synthèse

Cette synthèse aborde les principaux résultats obtenus dans le cadre de la recherche. Plus précisément, il sera question des effets significatifs constatés à la suite de la présentation des deux dispositifs à l'étude sur les comportements d'intimidation et sur les habiletés sociales des élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire. Ainsi, de nombreux résultats positifs ressortent des analyses et seront ici résumés, puis mis en perspective. En dernier lieu, il sera question des principales limites de la recherche.

Pour l'essentiel, nos analyses ont démontré que les résultats se retrouvant parmi les plus éloquents du côté du dispositif *Ateliers* sont ceux relatifs aux comportements d'intimidation des élèves. Notamment, de nombreuses baisses significatives des

comportements ont été observées chez les élèves en ce qui concerne les variables suivantes : agressivité posée par l'élève, agressivité posée par autrui, intimidation verbale subie par l'élève, intimidation physique subie par l'élève et taxage subi par l'élève. Ces résultats sont d'autant plus intéressants que, dans la plupart des cas, on observe une diminution chez les élèves des deux sexes, chez ceux des deux cycles et des deux commissions scolaires étudiés. Dans l'ensemble, les diminutions des différentes manifestations d'intimidation semblent se maintenir dans le temps puisqu'elles perdurent tout au long de l'étude, soit neuf semaines. Par ailleurs, il est pertinent de mentionner que pour ces mêmes variables, nos analyses ont révélé quelques résultats significatifs pour le dispositif *Vidéo*.

En ce qui a trait au dispositif *Ateliers*, nous croyons que les résultats positifs tiennent peut-être du fait qu'il se distingue par son caractère novateur. D'abord, il se peut que la pièce de théâtre, utilisée comme élément déclencheur, constitue pour les élèves le reflet d'une réalité à laquelle ils peuvent se reconnaître, et cela, peu importe le rôle qu'ils occupent lors de situations d'intimidation. L'utilisation du théâtre semble faciliter l'entrée en relation avec les participants de manière informelle et non moralisatrice. En d'autres mots, le théâtre sert d'expérience et de référence commune. Il facilite la compréhension des différentes dynamiques de pouvoir et de violence tout en permettant de porter d'abord un regard sur soi qui est essentiel à la compréhension de l'autre. Ce constat va dans le même sens que plusieurs auteurs qui reconnaissent toute l'efficacité de l'utilisation du théâtre comme moyen de communication (CRDI, 2006; Godon, 2002).

De plus, une autre force de ce dispositif qui a pu contribuer à modifier des comportements de manière positive se retrouve, il nous semble, dans la partie *intervention* de l'atelier. En effet, cette partie donne l'occasion aux participants d'en apprendre davantage sur le problème de l'intimidation par une approche interactive et dynamique. Également, le fait que les participants puissent prendre la parole afin de lancer un message à leurs pairs dans le but de changer les choses ou de partager leur vécu se rapportant au problème de l'intimidation peut générer un impact bénéfique sur la dynamique de groupe. De plus, il est possible que les résultats positifs puissent être attribuables à une autre partie de l'atelier qui est consacrée au *témoignage* d'un membre de l'équipe d'intervention. Par ce partage de vécu, nous croyons que les élèves prennent conscience des effets néfastes que peut subir une personne victime d'intimidation et, par le fait même, constatent l'importance d'agir pour contrer ce problème de violence. De surcroît, ce témoignage devient un exemple de courage et d'espoir qui peut être porteur de sens pour les participants. Enfin, un autre élément pouvant avoir eu de l'influence sur les participants est le recours au théâtre pour la clôture du dispositif. Le message principal évoqué s'articule autour d'une invitation à poser des gestes concrets. En d'autres termes, ces résultats laissent entrevoir que les participants saisissent toute l'importance de passer à l'action dans le but de changer les choses afin de contrer l'intimidation à leur école.

Dans le même ordre d'idées, la participation de certains parents à l'atelier présenté pour la communauté a pu provoquer chez eux certaines interventions qui ont porté fruit. Dans la littérature abordant le thème de la lutte pour prévenir et contrer l'intimidation en milieu scolaire, de nombreux auteurs ont souligné toute l'importance d'inclure les élèves

concernés, les pairs, le personnel de l'école sans oublier les parents (Bélanger *et al.*, 2006; Goddet, 2006; Olweus, 1999; Paquin et Drolet, 2006a).

En ce qui a trait aux diminutions obtenues dans le cas des groupes Vidéo pour les comportements d'intimidation, nous croyons qu'elles sont en partie attribuables à l'utilisation d'une vidéo à titre d'élément déclencheur. Cela dit, il semble que l'utilisation d'une vidéo s'avère un outil de communication apprécié par l'ensemble des participants. Une seconde hypothèse s'appuie sur la nouveauté créée par la présence de l'assistant de recherche qui a eu pour rôle d'animer l'atelier *Vidéo*. Il est possible que l'espace consacré aux élèves, afin qu'ils puissent s'exprimer et partager leur opinion en lien avec le problème de l'intimidation, ait contribué à accroître leur prise de conscience tout en stimulant leurs réflexions personnelles.

Dans le cadre de cette recherche, il nous apparaissait également très intéressant de connaître, d'une part, les éventuels effets des deux dispositifs sur la prosociabilité des élèves et, d'autre part, les effets sur la prosociabilité des autres élèves. Plus précisément, il s'agissait de mesurer le niveau de prosociabilité des élèves, tout en tenant compte de la nature des dispositifs évalués¹⁰ (interventions ponctuelles). En ce qui concerne la prosociabilité de l'élève, aucun résultat significatif n'a été relevé pour les groupes *Ateliers* ni pour les groupes *Témoins*. Du côté des groupes *Vidéo*, seuls quelques résultats significatifs ont été observés. Cependant, nous devons préciser que certains des résultats ne

¹⁰ Dispositifs évalués, p. 36. Méthodologie.

perdurent pas tout au long de l'étude. Afin de tenter d'expliquer ces résultats, quelques hypothèses ont été mises de l'avant. D'abord, bien que de nombreuses précautions aient été prises afin de contrôler les différentes étapes de notre démarche expérimentale, certaines variables ont pu avoir de l'incidence sur les résultats obtenus et n'ont pu être contrôlées. En effet, il n'a pas été possible d'évaluer de façon systématique la présence ou l'absence d'interventions réalisées par chacun des enseignants après la présentation de l'un des deux dispositifs et, par le fait même, la fréquence ainsi que la durée de chacune des interventions. Dans le cas précis de ces variables de prosociabilité, il se peut qu'une phase de préparation de la sensibilisation des élèves ou d'intégration de certains suivis, animée par l'enseignant, ait influencé les élèves à différents niveaux.

Par ailleurs, une autre hypothèse émane des propos de Bowen *et al.* (2004) qui s'intéresse aux conditions de réussite des pratiques et des programmes en matière de prévention de la violence en milieu scolaire. Ainsi, il se peut que certains enseignants « se sentent démunis, voire, dans certains cas, incompetents, quand il s'agit d'intervenir pour contrer ou prévenir la violence ». Cependant, il importe de mentionner que ce constat est loin d'être le cas pour tous les enseignants. Il s'avère donc possible qu'un certain nombre d'enseignants, malgré leur bonne volonté d'agir, se sentent submergés par l'intensité, voire la complexité, du problème ou sentent qu'ils manquent d'outils d'intervention et évitent d'en parler avec les élèves de leur classe. Cette hypothèse nous amène à la réflexion suivante : une partie de la solution passe peut-être par le développement de notre service d'ateliers qui compterait, en plus des ateliers déjà mis en place, un atelier spécifiquement conçu pour le personnel des écoles. Par ailleurs, il serait nécessaire de prévoir du temps

alloué au suivi de l'équipe-école afin d'être en mesure de répondre plus justement à ses besoins.

Finalement, nos analyses ont démontré que les résultats relatifs à la variable prosociabilité des autres élèves sont similaires à la variable prosociabilité de l'élève. Il s'avère toutefois difficile d'élaborer une explication précise se rapportant à ces résultats. Cependant, les hypothèses évoquées précédemment pour ce dispositif peuvent encore une fois figurer dans ce cas-ci. D'un autre côté, il serait pertinent d'avancer que l'absence de gain significatif pour les groupes *Ateliers* n'est peut-être pas indépendante du fait que ce dispositif mise davantage sur la sensibilisation au problème de l'intimidation.¹¹ Essentiellement, bien qu'un des messages évoqués pendant le dispositif *Atelier* rappelle aux participants que chacune des actions posées a un impact sur les autres élèves, le développement des habiletés prosociales n'est pas un thème abordé en profondeur. De plus, compte tenu du temps limité de cette intervention, il revient à chaque enseignant de faire un retour avec ses élèves afin de maximiser les retombées positives des ateliers auprès de ceux-ci. Cela dit, comme il a déjà été mentionné dans ce mémoire, il serait intéressant d'élaborer un atelier de suivi auprès des élèves abordant plus en profondeur le développement des habiletés prosociales. En outre, toujours dans l'objectif de maximiser les retombées positives des ateliers, une formation initiale pour l'ensemble de l'équipe-école pourrait être offerte. Comme le soulèvent Bowen *et al.* (2002), un des éléments essentiels à la réussite de la mise en place de dispositifs est de privilégier l'implication de tous les acteurs ayant un rôle à jouer auprès des enfants. En d'autres mots, une partie du

succès tient de l'importance de travailler en collaboration étroite avec le personnel de l'école tout en se montrant à l'écoute de ses besoins (Bowen *et al.*, 2002).

Les limites de l'étude

Cette recherche comporte des limites qui ont été notées tout au long du processus. En voici les principales.

De prime abord, les premières limites de cette recherche sont d'ordre méthodologique. Malgré la quantité de données quantitatives, qui est certes non négligeable, il faut déplorer un manque de diversité des mesures d'évaluation. En ce sens, des données qualitatives de type « entrevue semi-dirigée » auraient permis de saisir plus en profondeur la nature, le sens des résultats obtenus afin de donner le point de vue des différents participants. Cela aurait sans doute ajouté des données très intéressantes à la saisie de données quantitatives. Cependant, pour des raisons financières, nous avons dû nous limiter à l'utilisation du questionnaire comme outil de collecte de données. Il est certes très pertinent de mentionner que, sans l'appui financier accordé par le Réseau de Recherche sur la santé, le développement et le bien-être de l'enfant, ce projet n'aurait pu voir le jour. Cette recherche nécessite, en effet, la mobilisation de ressources importantes tant au plan de la logistique, du matériel utilisé, que des personnes ressources impliquées. De plus, étant donné que l'auteure de ce mémoire était impliquée dans la création du dispositif Ateliers, nous avons dû former des personnes afin d'occuper les

¹¹ Dispositifs évalués, p. 37

postes suivants : un responsable de l'équipe d'intervention du dispositif *Ateliers*, un responsable du dispositif *Vidéo* et un responsable de la passation des questionnaires.

Différentes contraintes rattachées au milieu de recherche constituent également des limites. Notamment, il ne nous a pas été possible de contrôler la présence ou l'absence d'intervention réalisée par les enseignants pour préparer les élèves à l'atelier ou bien reprendre le contenu proposé. De plus, nous n'avons pu suivre quotidiennement l'évolution des enfants à la suite de l'un des deux dispositifs. Par ailleurs, dans le cas spécifique du dispositif *Ateliers*, il aurait été pertinent de questionner les parents à la suite de la présentation de l'atelier à la communauté afin de mieux saisir leurs commentaires pour comprendre la portée des résultats.

CONCLUSION

C'est avec l'intention d'augmenter le corpus de connaissances dans le créneau des recherches sur l'intimidation en milieu scolaire, et particulièrement en regard des effets de l'utilisation de dispositifs pour diminuer les comportements relatifs à ce phénomène, que cette recherche a été entreprise. Celle-ci visait à mesurer les effets de deux dispositifs, soit les ateliers de théâtre d'intervention « T'es qui toé? » et la vidéo intitulée « L'intimidation scolaire... parler c'est changer », sur les comportements d'intimidation et sur les habiletés sociales d'élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire. Pour procéder à cette étude, des données quantitatives ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire soumis à 727 élèves. Dans le protocole de recherche, un pré-test et un post-test ont été administrés aux participants à la recherche, soit les groupes expérimentaux ayant bénéficié de l'un ou l'autre dispositif et les groupes témoins n'en ayant pas bénéficié.

Nos analyses ont démontré que les résultats se retrouvant parmi les plus éloquents du côté du dispositif *Ateliers* sont ceux relatifs aux comportements d'intimidation des élèves. Ainsi, les résultats obtenus ont révélé de nombreuses baisses significatives des comportements au regard de l'agressivité posée par l'élève, de l'agressivité posée par autrui, de l'intimidation verbale subie par l'élève, de l'intimidation physique subie par l'élève et du taxage subi par l'élève. Ces résultats sont d'autant plus intéressants que, dans la plupart des cas, on observe une diminution chez les élèves des deux sexes, des deux

cycles et des deux commissions scolaires. Par ailleurs, nos analyses révèlent aussi quelques résultats significatifs pour le dispositif *Vidéo*, toujours en ce qui a trait à l'intimidation. Quant à la prosociabilité, le dispositif *Ateliers* n'a pas eu d'effets positifs, mais certains effets ont été constatés du côté du dispositif *Vidéo*. Toutefois, ces effets, dans bien des cas, ne se sont pas maintenus pas dans le temps.

Ces résultats sont très instructifs. Ils montrent que ces dispositifs, particulièrement le dispositif *Ateliers*, semblent contribuer à réduire les comportements d'intimidation des élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire. L'utilisation du théâtre, notamment, tend à faciliter l'entrée en relation avec les participants de manière informelle et non moralisatrice. En d'autres mots, le théâtre sert d'expérience et de référence commune. Il facilite la compréhension des différentes dynamiques de pouvoir et de violence tout en permettant de porter d'abord un regard sur soi qui est essentiel à la compréhension de l'autre. Cela dit, il semble également que l'utilisation d'une vidéo s'avère un outil de communication apprécié par l'ensemble des participants. Concernant l'absence d'effets significatifs des dispositifs étudiés au plan des habiletés prosociales, des pistes de développement du dispositif *Ateliers* sont envisagées. En plus des ateliers déjà mis en place, un atelier spécifiquement conçu pour le personnel des écoles sera élaboré et expérimenté. Le contenu et les stratégies de cet atelier prendront en compte la dimension du développement d'attitudes prosociales. Cette absence d'effets positifs concernant les comportements prosociaux nous interpelle comme praticienne et chercheure. Il nous semble maintenant essentiel que le personnel de l'école soit en mesure d'assurer un suivi auprès de l'ensemble des élèves ainsi que des parents concernés. Enfin, pour consolider les acquis produits par le dispositif *Ateliers*, il serait très

important de prévoir des activités de suivi tant auprès des élèves que de l'équipe-école ainsi que de la communauté.

Puisque les résultats de cette recherche montrent qu'il s'avère encourageant d'intervenir pour contrer l'intimidation à l'école, dans la foulée de celle-ci, des études ultérieures de type recherche-action en collaboration avec des enseignants pourraient porter sur le développement, l'expérimentation, la mise au point et l'évaluation de dispositifs de prévention de l'intimidation auprès de leurs élèves. On pourrait aussi s'intéresser aux différents types de suivi réalisés par les enseignants en lien avec l'intimidation et le développement des habiletés sociales des élèves. Par ailleurs, il serait aussi pertinent de comparer les interventions d'enseignants des différents cycles afin de mesurer quels seraient les effets obtenus sur le comportement d'intimidation des élèves. Vérifier l'apport des dispositifs auprès des élèves et des parents et cela, à l'aide d'entrevues semi-dirigées, par exemple, pourrait être une autre avenue permettant des approfondissements que le questionnaire n'a pu générer. Il serait aussi approprié de conduire une étude longitudinale afin de suivre les enfants des groupes expérimentaux et témoins pour observer leur cheminement en lien avec l'intimidation et le développement de leurs habiletés sociales. Enfin, dans cette présente recherche, un atelier était offert gratuitement à la communauté. Cependant, la faible participation de la communauté enregistrée dans certaines écoles a conduit à constater qu'il peut y avoir certains obstacles à la participation des adultes à un tel type d'activité. En ce sens, des études portant spécifiquement sur l'implication de la communauté, les éléments qui peuvent faire obstacle à sa participation, la levée de ces obstacles et la mesure des effets d'une réelle implication pourraient être réalisées.

RÉFÉRENCES

- Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis* (2^e ed.). Hoboken, NJ : J. Wiley et Sons, Inc.
- Association québécoise des psychologues scolaires. (2003). *Dossier intimidation*. AQPS, Québec.
- Atlas, R., et Pepler, D.J. (1998). Observations of Bullying in the Classroom. *American Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Aubin, J., Lavallée, C., Camirand, J., et Audet, N. (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, Institut de la statistique du Québec, Québec.
- Beaulieu, D. (2006). *Thérapie d'impact : Fondements théoriques et applications cliniques d'une approche psychothérapeutique intégrative et polyvalente*. Québec : Académie Impact.
- Beaumont, C. (2006). Pourquoi encourager les élèves qui présentent des difficultés de comportement à venir en aide à leurs pairs? *Bulletin du CRIRES*, 20, 19-22.
- Bélanger, J., Bowen, F., et Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de la santé mentale communautaire*, 18 (1), 77-104.
- Bélanger, J., Bowen, F., Rondeau, N., et Rajotte, N. (2000). Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 173-196.
- Bélanger, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N., et Janosz, M. (2006) L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. Dans Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. *Les troubles de comportements à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. (p. 53-65). Québec : Gaëtan Morin.
- Boal, A. (1980). *Théâtre de l'opprimé*. France : Éditions PCM/ petite collection Maspero.
- Boivin, M. (1996). Le rôle des pairs dans le développement des problèmes intériorisés à l'enfance. Dans Tessier, R., Tarabulsy, R. et Provost, M. *Les relations sociales entre les enfants* (45-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Boucher, P., Rochette, B., et Savoie, E. (2003). *Atelier de théâtre interactif « T'es qui toé? » : Les témoins Actifs*. Atelier inédit. Université du Québec à Rimouski. 22 pages.
- Bowen, F. (1990). Le développement des conduites prosociales et antisociales entre les pairs : aspects conceptuels, méthodologiques et théoriques. Dans Provost, M. *Le développement social des enfants*. Ottawa : Éditions Agence D'ARC inc.
- Bowen, F., et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexion sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 32 (1), 69-86.
- Bowen, F., et Desbiens, N. (2002). La prévention des conduites violentes en milieu scolaire : Évaluer pour développer de meilleures pratiques. *Bulletin du CRIRES*, 14, (mai-juin), 17-24.
- Bowen, F. (2003). *Agir de manière préventive: Une nécessité pour lutter contre l'intimidation et le taxage, à l'école*. [En ligne]. Accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/taxage/documents/confbowen.pdf>
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., et Bélanger, J. (2006). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. Dans Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C., *Les troubles de comportements à l'école Prévention, évaluation et intervention*. Canada : Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans Vitaro, F., et Gagnon, C., *Prévention des problèmes d'adoption chez les enfants et les adolescents : Les problèmes externalités*. (165-229) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Carton, A., et Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant : Genèse, développement fonctions*. Paris : Armand Colin, Masson.
- Côté, S., Tremblay, R. E., et Vitaro, F. (2003). Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance: différences entre les sexes et facteurs de risques familiaux. *Sociologie et Sociétés*, 203-220.
- Craig, W. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577-582.
- Craig, W. (1998). The Relationship Among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety and Aggression in Elementary School Children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.

- Craig, W., et Pepler, D. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the Schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Craig W., Pepler, D., et Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.
- Craig, W., Peters, R., et Konarski, R. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada*. Direction générale de la recherche appliquée. Hull : Canada.
- CRDI (2006) *L'information au service des projets de recherche*. [En ligne] Accès : http://www.idrc.ca/uploads/user-S/11606760411Fiche11_Theatre.pdf.
- Debardieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?* Paris : Armand Colin.
- Desbiens, N., Janosz, M., Bowen, F., et Chouinard, R. (2003). *Les élèves victimes de violence à répétition au primaire et au secondaire*. Communication présentée lors de la deuxième Conférence mondiale sur la violence à l'école, Québec.
- Développement des ressources humaines Canada, Craig, W., Peters, R., and Konarski, R. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada*, Hull : Québec.
- Dumont, M., Provost, M. A., et Dubé, J. (1990). La compétence sociale une approche multivariée. Dans Provost, M., A. *Le développement social des enfants*. Ottawa : Agence D'ARC.
- Eron, L. D., et Huesmann, L. R. (1986) The Role of Television in the Development of Prosocial and Antisocial Behaviour. Dans Olweus, D., Block, J., et Radke-Yarrow, M. *Development of Antisocial and Prosocial Behaviour*. New-York : Academic Press.
- Ferrell-Smith, F. (2003). National Conference of State Legislatures School Violence Tackling the Schoolyard Bully: Combining Policymaking with Prevention. *NCSL Children and Families Program*, 3-20.
- Fortin, (2002) Violence et problèmes de comportement. Dans *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Glass, G. V., et Hopkins, K. D. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology* (3^e ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Goddet, E. T. (2006). *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*. France : Éditions Retz.

- Godon, E. (2002). *Mots pour maux à l'école primaire : Enseigner, c'est possible!* France : ESF éditeur.
- Green, S. B., Salkind, N. J., et Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data* (2^e ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harachi, T. W., Catalano, R. F., et Hawkins, L. (1999). Canada. Dans Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., et Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. New-York : Routledge.
- Hamel, M., Blanchet, L., et Martin, C. (2001). *6-12-17, nous serons bien mieux! : les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Sainte-Foy : Les Publications du Québec.
- Hawkins, L., Pepler, J., et Craig, M. (2001). *Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying*. États-Unis : Blackmell Publishers.
- Hodges, E., et Perry D. G. (1999). Personal and Interpersonal Antecedents and Consequences of Victimization by Peers. *Journal of Personality and Social Psychology*. 67 (4) : 677-685.
- Janosz, M., Archambault, I., et Légaré, G. (2004). Résultats du Questionnaire d'Enquête : Le profil scolaire et social des élèves. Rapport de rétroaction remis aux 70 écoles échantillonnées dans le cadre de l'évaluation de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement.
- Juvonen, J., Nishana, A., et Graham, S. (2000). Peer Harassment, Psychology Adjustment, and School Functioning in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Ladouceur, R., et Bégin, G. (1986). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. Éditions Edisem.
- Lamonde, G., et Turcotte, D. (2004). Dans Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec : Éditions Études vivantes.
- Lapointe, Y., Bowen, F., Laurendeau, M. C., Bélanger, J., et Guay, S. (2003a). *Contes sur moi*. Répertoire d'animation, maternelle. Direction de la santé publique. Régie régionale de la santé et des services sociaux : Montréal-Centre.
- Lavoie, F. (2000) La prévention de la violence dans les relations de couple à l'adolescence. Dans Vitaro, F., et Gagnon, C. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome 2, Les problèmes externalités* (p. 405-451) Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

- Lavoie, F., Vézina, L., Gosselin, A., et Robitaille, L. (1996) *VIRAJ : Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes. Formation destinée aux bénévoles des services d'écoute téléphonique*. Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*. 2^e Éditions. Montréal: Guérin, éditeur ltée.
- Lepage, C., Marcotte, D., et Fortin, L. (2006) L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (1), 227-246.
- Miller, G. E., Brehm, K., et Whitehouse, S. (1998). Reconceptualizing School-based Prevention for Antisocial Behaviour within a Resilency Framework School. *Psychology Review*, 27(3), 364-416.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). Les indices de défavorisation. Direction de la recherche des statistiques et des indicateurs, compilation spéciale des données du recensement canadien de 2001. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indices_defav/index_ind_def.htm.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006) *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, enseignement primaire, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004) *Colloque sur l'intimidation et le taxage : un plan de prévention pour chaque école*. Accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2003/c030123.htm>.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001) *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, enseignement primaire, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé publique. (2002). *Les jeunes et le taxage au Québec*. Accès : <http://www.msp.gouv.qc.ca/prevention/publicat/taxage/brochure.pdf>.
- Nadeau, L. (1994) *La compétence sociale à l'âge scolaire de l'enfant né prématuré ou de petit poids*. Thèse (M.Ps.) Université Laval.
- Nadeau, L., et Tessier, R. (2006). Social Adjustment of Children with Cerebral Palsy in Mainstream Class: Peer Perception. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48, 331-336.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan J. W., et the Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004) Cross-national

- Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviour and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158 (8), 730-736.
- O'Connell, P., Pepler, D., et Craig, W. (1999). Peer Involvement in Bullying: Insights and Challenges for Intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- O'Connell, P., Sedighdeilami, F., Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C., et Charach, A. (1997). *Prevalence of Bullying and Victimization among Canadian Elementary and Middle School Children*. Educational Resources Information Center.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*, Washington: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1979). Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A Review, *Psychological Bulletin*, 86, 856-875.
- Olweus, D. (1981). Bullying Among School-boys, in N. Cantwell (Ed.), *Children and Violence*. Stockholm : Akademilitteratur.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School : What We Know and What We Can Do*. United Kingdom : Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : Les faits, les solutions*. Paris : ESF éditeur.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.
- Paquin, M., et Drolet, M. (2006a). Le travail de collaboration avec les parents et les autres intervenants. Dans Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. (2006) *Les troubles de comportements à l'école; Prévention, évaluation et intervention*. Canada : Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Paquin, M., et Drolet, M. (2006b). *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre les écoles et les parents*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Parault, S. J., et Davis, H. A. (2007). The Social Contexts of Bullying and Victimization. *Journal of Early Adolescence*, 27 (2) 145-174.
- Pearl, D., Bouthilet, L., et Lazar, J., (1988). *Television and Behaviour*. Washington: D.C. Government Printing Office.

- Pepler, J. D., et Sedighdeilami, F. (1998). *Les filles agressives au Canada*. Développement des ressources humaines Canada : Direction générale de la recherche appliquée.
- Régnier, M., et Beupré P. (2003). *L'intimidation scolaire en parler c'est changer!* École des jeunes du monde, pavillon Bardis. Réalisation de Patrick Marleau.
- Roy, S. (2003). *Pour améliorer les pratiques éducatives : des données d'enquête sur les jeunes, fascicule d'accompagnement n.1 : Milieu scolaire des jeunes*, Québec, ministère de l'Éducation; *Pour améliorer les pratiques éducatives : des données d'enquête sur les jeunes, fascicule d'accompagnement n.2 : État de santé des jeunes*, Québec, ministère de l'Éducation; *Pour améliorer les pratiques éducatives : des données d'enquête sur les jeunes, fascicule d'accompagnement n.3 : Milieu familial et activités des jeunes*, Québec : ministère de l'Éducation.
- Sanfaçon, C. (2008) *Quand la violence me rend malade. Récit didactique sur les adolescentes victimes d'intimidation*. Canada : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Siegel, S., et Castellan, J. N. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York : McGraw Hill.
- Simard, S. (2003) *Allocution de Monsieur Sylvain Simard Ministre d'État à L'Éducation et à l'Emploi. Discours d'ouverture du colloque sur l'Intimidation et le taxage à l'école*. Montréal : ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and Harassment in Schools and the Rights of Children. *Children et Society*, 14, 294-303.
- Smith, P. K., et Morita, Y. (1999). Introduction. Dans Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. and Slee, P. *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. New-York : Routledge.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., et Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. New-York : Routledge.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., et Mickelson, W. T. (2001) Psychosocial Correlate in Bullying and Victimization: The Relationship Between Depression, Anxiety, and Bully/Victim Status. *Journal of Emotional Abuse*, 2, (2/3), 95-121.
- Tabachnick B. G., et Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4^e ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Turcotte, D., et Lamonde, G. (2004). La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes, *Éducation et francophonie : revue scientifique virtuelle*, 32 (1), 15-37.

- Turcotte, D., Lamonde, G., et Lindsay, J. (2003). *La violence à l'école primaire : Quelles en sont les formes, qui en sont les auteurs et les victimes?* Communication présentée lors de la deuxième Conférence mondiale sur la violence l'école, Québec, mai 2003.
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J., et Pauzé, R. (2005). L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles? *Criminologie*, 38, (1) 10-37.
- Verlaan, P., Turmel, F., et Charbonneau, M. N. (2004). Les conduites agressives des filles... des maux qui blessent. *La Foucade : revue officielle des élèves en troubles du comportement*, 4 (1), 5-7.
- Vigeant, L. (1989) *La lecture du spectacle théâtral*. Canada : Mondia éditeurs.
- Vitaro, F., et Gagnon, C. (2003) *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II. Les problèmes externalités*. Canada : Presse de l'Université du Québec.

APPENDICE : A
LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE (DIRECTION)

Février 2006

À la direction

La présente a pour but de solliciter votre collaboration afin de nous aider à réaliser une étude sur l'intimidation chez les élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire. Cette étude s'effectue dans le cadre d'un projet de recherche réalisé par l'Université du Québec à Rimouski en collaboration avec l'équipe de théâtre d'intervention Les Témoins « Hyper-Actifs ». Ce projet de recherche est sous la direction de M. Jean-Yves Lévesque de l'Université du Québec à Rimouski et est subventionné par le Réseau de recherche sur le développement, la santé et le bien-être de l'enfant.

L'étude présentée s'intéresse aux effets de l'atelier « T'es qui toé? » sur les comportements d'intimidation des élèves et, par conséquent, à valider ce moyen d'intervention. Toujours dans le cadre de cette recherche, l'atelier « T'es qui toé? » sera également présenté aux parents des élèves lors d'une représentation offerte en soirée. Ainsi, par le biais d'un questionnaire, il serait intéressant de voir les effets et les changements de comportements d'intimidation des élèves avant et après la présentation de cet atelier. Le questionnaire (le sociogramme) est présenté aux élèves collectivement en classe, à trois reprises. Toutes les démarches sont réalisées avec le soin particulier de conserver la confidentialité des élèves et de l'école.

L'atelier « T'es qui toé? » présenté aux élèves, enseignants, intervenants et direction de l'école se divise en cinq parties : une pièce de théâtre, des explications interactives sur les différents rôles vécus à l'intérieur d'une situation d'intimidation, une période d'engagement personnel, un témoignage réalisé par un membre de l'équipe ayant vécu le rejet par ses pairs pendant son parcours scolaire, une période de discussion avec les élèves où ils ont la

possibilité de lancer un message aux autres élèves. Cet atelier a remporté le premier prix au concours universitaire Forces Avenir 2004 dans la catégorie Avenir, Entraide, Paix et Justice.

L'atelier « T'es qui toé? » présenté aux parents des élèves aborde la problématique de l'intimidation en milieu scolaire tout en ayant comme objectifs de sensibiliser et conscientiser les témoins au pouvoir qu'ils ont d'agir ainsi que de consolider le travail fait avec leur enfant à l'école. Depuis septembre 2004, les ateliers « T'es qui toé? » ont été présentés devant plus de 10 000 enfants, parents et professionnels de l'enseignement.

Dans un souci d'éthique, les parents sont invités à remplir un formulaire de consentement afin de donner l'autorisation pour la participation de leur enfant à l'étude. Le formulaire de consentement est remis aux parents par l'entremise de leur enfant. Une lettre explicative de la recherche est annexée au formulaire de consentement. Vous trouverez ci-joint le projet détaillé de la recherche ainsi qu'un exemple des documents remis aux parents.

En espérant le tout conforme et en vous remerciant de l'attention portée à l'égard de ce projet de recherche, veuillez agréer nos salutations les plus distinguées.

Patricia Boucher
Responsable de la recherche
Université du Québec à Rimouski

APPENDICE : B
LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE (ENSEIGNANT)

Février 2006

À l'enseignant (e),

La présente a pour but de solliciter votre collaboration afin de nous aider à réaliser une étude sur l'intimidation chez les élèves de 2^e et de 3^e cycle du primaire. Cette étude s'effectue dans le cadre d'un projet de recherche réalisé par l'Université du Québec à Rimouski en collaboration avec l'équipe de théâtre d'intervention Les Témoins « Hyper-Actifs ». Ce projet de recherche est sous la direction de M. Jean-Yves Lévesque de l'Université du Québec à Rimouski et est subventionné par le Réseau de recherche sur le développement, la santé et le bien-être de l'enfant.

L'étude présentée s'intéresse aux effets de l'atelier « T'es qui toé? » sur les comportements d'intimidation des élèves et, par conséquent, à valider ce moyen d'intervention. Toujours dans le cadre de cette recherche, l'atelier « T'es qui toé? » sera également présenté aux parents des élèves lors d'une représentation offerte en soirée. Ainsi, par le biais d'un questionnaire, il serait intéressant de voir les effets et les changements de comportements d'intimidation des élèves avant et après la présentation de cet atelier. Le questionnaire (le sociogramme) est présenté aux élèves collectivement en classe, à trois reprises. Toutes les démarches sont réalisées avec le soin particulier de conserver la confidentialité des élèves et de l'école.

L'atelier « T'es qui toé? » présenté aux élèves, enseignants, intervenants et direction de l'école se divise en cinq parties : une pièce de théâtre, des explications interactives sur les différents rôles vécus à l'intérieur d'une situation d'intimidation, une période d'engagement personnel, un témoignage réalisé par un membre de l'équipe ayant vécu le rejet par ses pairs pendant son parcours scolaire, une période de discussion avec les élèves où ils ont la possibilité de lancer un message aux autres élèves. Cet atelier a remporté le premier prix au

concours universitaire Forces Avenir 2004 dans la catégorie Avenir, Entraide, Paix et Justice.

L'atelier « T'es qui toé? » présenté aux parents des élèves aborde la problématique de l'intimidation en milieu scolaire tout en ayant comme objectif de sensibiliser et conscientiser les témoins au pouvoir qu'ils ont d'agir ainsi que de consolider le travail fait avec leur enfant à l'école. Depuis septembre 2004, les ateliers « T'es qui toé? » ont été présentés devant plus de 10 000 enfants, parents et professionnels de l'enseignement.

Dans un souci d'éthique, les parents sont invités à remplir un formulaire de consentement afin de donner l'autorisation pour la participation de leur enfant à l'étude. Le formulaire de consentement est remis aux parents par l'entremise de leur enfant. Une lettre explicative de la recherche est annexée au formulaire de consentement. Vous trouverez ci-joint le projet détaillé de la recherche ainsi qu'un exemple des documents remis aux parents.

En espérant le tout conforme et en vous remerciant de l'attention portée à l'égard de ce projet de recherche, veuillez agréer nos salutations les plus distinguées.

Patricia Boucher
Responsable de la recherche
Université du Québec à Rimouski

APPENDICE C

PROTOCOLE PRÉSENTATION DU DISPOSITIF ATELIERS

Protocole pour la présentation de l'atelier de théâtre « T'es qui toé? » Groupe expérimental

Date : _____ Heure : _____

Nom de l'enseignant(e) : _____

Classe ciblée : _____

Étapes de réalisation :

Tous les élèves de ce groupe assistent à la présentation de l'atelier « T'es qui toé? »

1. Juste avant la présentation, un membre se rend dans la classe afin de distribuer « les papiers » nécessaires pour « l'activité d'engagement » de l'atelier.
2. Tous les élèves reçoivent un « papier ». Cependant, seuls les élèves figurant sur la liste du responsable de recherche auront un numéro de code inscrit sur le papier. Les autres élèves reçoivent un « papier » n'ayant aucun numéro d'inscrit.
3. Tous les élèves apportent un crayon à la présentation de l'atelier.
4. Au moment convenu, les élèves et leur enseignant se rendent au local prévu par la direction de l'école pour assister à la présentation de l'atelier.
5. Tous les élèves assistent à l'atelier « T'es qui toé? »
6. Les enseignants assistent à l'atelier, mais n'entrent pas en interaction avec les élèves pendant toute la durée de l'atelier.
7. Tous les élèves participent à « l'activité libre » pendant l'atelier.
8. Tous les « papiers » des élèves sont conservés. Cependant, seuls les « papiers » des élèves participant à la recherche sont utilisés pour la recherche.
9. Lorsque l'atelier est terminé, tous les élèves regagnent leur classe avec leur enseignant.
10. Temps alloué pour la présentation de l'atelier : environ une heure.

Matériel :

- Tous les élèves doivent prévoir un crayon.
- Les « papiers » pour la réalisation de « l'atelier libre » sont fournis par la responsable de recherche.

APPENDICE D

PROTOCOLE PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

Protocole pour la présentation du questionnaire : groupe expérimental et groupe contrôle

Date : _____ Heure : _____

Nom de l'enseignant(e) : _____

Classe ciblée : _____

Étapes de réalisation :

1. Le responsable de recherche fait la connaissance du groupe.
2. Le responsable a la liste des élèves ayant l'autorisation de leur parent. (Afin d'assurer la confidentialité, les enfants qui participent reçoivent un numéro de code d'identification qui sert à la collecte et à l'analyse des données.
3. L'enseignant(e) quitte la classe avec les élèves n'ayant pas l'autorisation de leurs parents.
4. Le responsable de recherche fournit les questionnaires pour tous les élèves qui participent à cette recherche.
5. Le responsable de recherche procède à l'explication des consignes aux élèves :
 - 5.1 Les élèves n'inscrivent pas leur nom sur le questionnaire.
 - 5.2 Le questionnaire est rempli avec un crayon de plomb.
6. Le responsable de recherche donne le questionnaire correspondant à chacun des élèves. (selon la liste des noms associés à un numéro de code).
7. Le responsable de recherche débute l'activité du questionnaire :
 - 7.1 Le responsable de recherche lit à haute voix chaque question.
 - 7.2 Les élèves répondent au fur et à mesure aux questions qui lui sont lues.
 - 7.3 Lorsque le questionnaire est terminé, le responsable de recherche reprend les questionnaires de tous les élèves et les dépose dans une enveloppe cachetée et identifiée préalablement.

8. L'enseignant(e) responsable du groupe reprend la classe.
9. Temps alloué pour la présentation de ce questionnaire : environ 40 minutes.

Matériel :

- Tous les élèves doivent prévoir un crayon et une gomme à effacer.
- Le responsable de recherche s'occupe de fournir : la liste des noms des élèves autorisés à participer, les questionnaires des élèves et une l'enveloppe.

APPENDICE : E

LE QUESTIONNAIRE

Peer Nomination Inventory (Perry, Kusel & Perry, 1988)

Numéro: _____

Fille : _____

Garçon : _____

Trouve quelqu'un :

	1 ^{er} choix	2 ^e choix
1. qui fait rire de lui (d'elle) par les autres enfants		
2. qui devient facilement fâché lorsque les choses ne vont pas à son goût		
3. qui se fait donner des coups par les autres, qui se fait tabasser		
4. qui a beaucoup d'ami(e)s		
5. qui est méchant, mesquin		
6. qui se fait crier des noms par les autres enfants		
7. qui se moque des autres		
8. qui n'a pas d'amis		
9. qui dit qu'il peut battre tout le monde		
10. qui se fait faire des choses méchantes par les autres enfants		
11. qui tente de mettre les autres dans le trouble		
12. qui donne des coups (tabasse) et pousse les autres		
13. qui se fait voler par les autres enfants		
14. qui joue seul à la récréation		
15. qui est bon dans les sports		
16. qui se fait donner des coups (tabasser) et/ou pousser par les autres		
17. qui est aimé par tous les enfants		
18. qui cherche à faire la bataille avec les autres		
19. qui a de la peine à cause des autres amis		
20. qui agace beaucoup trop les autres		
21. qui est toujours choisi en dernier dans les jeux		
22. qui se prend trop pour le chef, qui veut toujours commander		
23. qui aide les autres quand ils ont des problèmes		
24. qui est bon dans les matières scolaires		
25. avec qui tu aimes le plus faire des activités?		
26. avec qui tu aimes le moins faire des activités?		

T'est-il déjà arrivé :

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. de te faire dire par certains jeunes de ta classe 'tu ne peux pas jouer avec nous'.					
2. de te battre avec d'autres jeunes de ton école					
3. d'entendre d'autres jeunes dire des méchancetés à ton sujet, 'parler dans ton dos'.					
4. de te tenir avec quelqu'un qui agresse un ou des jeunes					
5. de défendre un jeune qui se fait pousser ou battre par un ou des jeunes de ton école					
6. de crier des noms à un jeune juste parce que d'autres jeunes le font					
7. d'être obligé de donner un objet qui t'appartient à d'autres jeunes qui te menacent.					
8. de défendre un jeune qui fait rire de lui (d'elle) par les autres					
9. de te faire détruire des objets ou des jeux par d'autres jeunes.					
10. de dénoncer un jeune qui en agresse physiquement un autre					
11. de détruire des objets appartenant à quelqu'un d'autre.					
12. de ne pas dénoncer un jeune qui agresse (verbalement ou physiquement) parce que tu crains que ça se retourne vers toi					
13. de te moquer d'un autre jeune					
14. de te faire dire par certains jeunes de ta classe 'tu n'es plus notre ami', 'tu n'es plus dans la gang'					
15. de te tenir avec un jeune qui se moque ou agresse les autres					

Est-ce que tu es quelqu'un qui :

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. est bon(ne) meneur(se) ou bon(ne) chef de groupe					
2. devient facilement fâché lorsque les choses ne vont pas à ton goût					
3. se moque des autres					
4. a des bonnes idées pour les choses à faire					
5. se fâche facilement					
6. parle dans le dos des autres					
7. dit qu'il peut battre tout le monde					
8. dit des choses méchantes aux autres					
9. qui est seul, qui n'a pas d'ami(s)					
10. se fait donner des coups (tabasser) ou pousser par les					
11. a de la peine à cause des autres ami(e)s					
12. aime jouer avec les autres plutôt que tout seul					
13. fait rire de lui (elle)					
14. aime mettre les autres dans le trouble					
15. se fait donner des coups, se fait pousser par les autres					

16. se fait faire des choses méchantes					
17. qui est bon dans les matières scolaires					
18. se fait crier des noms					
19. empêche un autre élève d'entrer dans 'la gang'					
20. joue seul à la récréation					
21. se fait voler (argent, objet etc.)					
22. aide les autres quand ils ont des problèmes					
23. a beaucoup d'ami(e)s					
24. est bon dans les sports					

Lorsque tu es à l'école, est-ce que quelqu'un de ta classe,

	NON	OUI	
	Jamais	Quelques fois	Plusieurs fois
1. Te vole des choses.			
2. Joue à des jeux avec toi.			
3. Te dit que tu es bon.			
4. Te réconforte lorsque ça ne va pas.			
5. Te laisse jouer avec son groupe.			
6. Te dit des choses méchantes.			
7. Dit des choses méchantes sur toi aux autres.			
8. Partage des choses avec toi (crayons, jeux, etc).			
9. Te pousse, te frappe.			
10. S'ennuie de toi lorsque tu es absent de la classe.			
11. Te remonte le moral lorsque tu es triste.			
12. T'aide si quelqu'un te dit ou te fait des choses méchantes.			
13. Empêche les autres de jouer avec toi.			

APPENDICE F : GRILLES HORAIRES

Projet de recherche Hiver 2006

Nom de l'école : _____

Coordonnées : _____

Direction : _____

Échéancier École Expérimentale avec dispositif

Tâches	Date	Heure
Contact téléphonique : Présentation du projet à la direction de l'école		
Rencontre avec les enseignants et la direction de l'école Direction : Enseignant(e)s ❖ Nom : _____ niveau : _____ ❖ Nom : _____ niveau : _____ ❖ Nom : _____ niveau : _____ ❖ Nom : _____ niveau : _____ Distribution du matériel		
Envoi des formulaires de consentement aux parents : Réception des formulaires par la direction et envoi à l'équipe : Réception des formulaires de consentement et traitement :		

<p>Présentation du premier questionnaire</p> <p>❖ 1^e : Nom : _____ niveau : _____</p> <p>❖ 2^e : Nom : _____ niveau : _____</p> <p>❖ 3^e : Nom : _____ niveau : _____</p> <p>❖ 4^e : Nom : _____ niveau : _____</p>		
<p>Présentation du dispositif aux élèves</p> <p>❖ 1^e Nom : _____ niveau : _____</p> <p>❖ 2^e : Nom : _____ niveau : _____</p> <p>❖ 3^e : Nom : _____ niveau : _____</p> <p>❖ 4^e : Nom : _____ niveau : _____</p>		
<p>Présentation du deuxième questionnaire</p> <p>❖ 1^e : Nom : _____ niveau : _____</p> <p>❖ 2^e : Nom : _____ niveau : _____</p> <p>❖ 3^e : Nom : _____ niveau : _____</p> <p>❖ 4^e : Nom : _____ niveau : _____</p>		
<p>Présentation de l'atelier aux parents</p>		
<p>Présentation du troisième questionnaire</p> <p>❖ 1^e : Nom : _____ niveau : _____</p>		

❖ 2 ^e : Nom : _____ niveau : _____		
❖ 3 ^e : Nom : _____ niveau : _____		
❖ 4 ^e : Nom : _____ niveau : _____		

Projet de recherche Hiver 2006

Nom de l'école : _____

Coordonnées : _____

Direction : _____

Échéancier École contrôle

	Date	Heure
Contact téléphonique : Présentation du projet à la direction de l'école		
Rencontre avec les enseignants et la direction de l'école Direction : Enseignant(e)s ❖ Nom : _____ niveau : _____ ❖ Nom : _____ niveau : _____ ❖ Nom : _____ niveau : _____ ❖ Nom : _____ niveau : _____ Distribution du matériel		
Envoi des formulaires de consentement aux parents :		

Réception des formulaires par la direction et envoi à l'équipe : Réception des formulaires de consentement et traitement :		
Présentation du premier questionnaire ❖ 1 ^e : Nom : _____ niveau : _____ ❖ 2 ^e : Nom : _____ niveau : _____ ❖ 3 ^e : Nom : _____ niveau : _____ ❖ 4 ^e : Nom : _____ niveau : _____		
Présentation du deuxième questionnaire ❖ 1 ^e : Nom : _____ niveau : _____ ❖ 2 ^e : Nom : _____ niveau : _____ ❖ 3 ^e : Nom : _____ niveau : _____ ❖ 4 ^e : Nom : _____ niveau : _____		
Présentation de l'atelier aux élèves ❖ 1 ^e Nom : _____ niveau : _____ ❖ 2 ^e : Nom : _____ niveau : _____ ❖ 3 ^e : Nom : _____ niveau : _____ ❖ 4 ^e : Nom : _____ niveau : _____		
Présentation de l'atelier aux parents		

APPENDICE G

FEUILLET ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FEUILLET D'INFORMATION

Titre du projet: L'intimidation chez les élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire : les effets de l'atelier « T'es qui toé? » sur leurs comportements.

Renseignements généraux :

La présente a pour but de solliciter votre accord à ce que votre enfant participe à une étude sur l'intimidation chez les enfants. Cette étude s'effectue dans le cadre d'un projet réalisé par l'Université du Québec à Rimouski en collaboration avec une équipe de théâtre d'intervention appelée Les Témoins Actifs. Patricia Boucher est responsable de ce projet sous la supervision du professeur Jean-Yves Lévesque. Ce projet de recherche est sous la direction de M. Jean-Yves Lévesque de l'Université du Québec à Rimouski. Ce projet est subventionné par le Réseau de recherche sur le développement, la santé et le bien-être de l'enfant.

Le projet de recherche :

Cette étude a comme objectif de mesurer l'impact de l'atelier de théâtre d'intervention « T'es qui toé? » sur les comportements des élèves à l'école. Cet atelier sensibilise les élèves à la problématique de l'intimidation tout en les conscientisant au pouvoir qu'ils ont d'agir. L'atelier a déjà été présenté devant près de 10 000 élèves.

La nature de la participation des enfants à l'école :

Dans le cas où votre enfant a votre autorisation, sa participation à ce projet consiste à remplir un questionnaire réalisé collectivement dans la classe. Le questionnaire est une activité d'une durée approximative de trente minutes et elle implique tous les enfants ayant l'autorisation de leurs parents. Durant cette activité, les élèves répondront aux questions par écrit concernant leurs comportements ainsi que ceux de leurs pairs. Le questionnaire sera présenté à trois reprises aux élèves : avant la présentation de l'atelier, après la présentation de l'atelier et quelques semaines plus tard. Un assistant de la recherche lira à haute voix les questions aux élèves. Les enfants qui n'auront pas l'autorisation de leurs parents ne réaliseront pas cette activité et quitteront la classe avec leur enseignante. Nous affirmons, en toute bonne foi, ne prévoir aucun désavantage ou inconvénient consécutif à la participation de votre enfant à ce projet. Au contraire, nous estimons que la participation de votre enfant contribuera à l'avancement de la compréhension du problème de l'intimidation en milieu scolaire.

La participation des parents :

Vous êtes invité à compléter le formulaire de consentement afin de nous faire connaître votre décision quant à la participation de votre enfant et à nous retourner le formulaire dans l'enveloppe prévue à cet effet.

À quel moment auront lieu les périodes allouées pour le questionnaire et la présentation de l'atelier de théâtre d'intervention « T'es qui toé? » :

La période allouée pour le questionnaire sera planifiée afin d'éviter que les élèves soient privés de matières scolaires importantes ou de spécialités. La journée pour la présentation de l'atelier de théâtre d'intervention « T'es qui toé? » sera choisie par la direction de l'école.

Titre du projet: L'intimidation chez les élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire : les effets de l'atelier « T'es qui toé? » sur les comportements.

Responsables du projet : Patricia Boucher, Université du Québec à Rimouski
M. Jean-Yves, Lévesque Ph. D.

- 1) On m'a informé(e) de la nature et des buts de ce projet de recherche, ainsi que de son déroulement.
- 2) On m'a informé(e) des risques et des inconvénients associés à la participation de mon enfant.
- 3) La participation de mon enfant à cette étude est volontaire et je peux retirer mon enfant en tout temps sans préjudice.
- 4) Les données de cette étude seront traitées en toute confidentialité et elles ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques par les responsables de ce projet.
- 5) J'ai pu poser toutes les questions voulues concernant ce projet et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes.
- 6) Ma décision concernant la participation de mon enfant à cette étude libère ni les chercheurs, ni l'établissement hôte, de leurs obligations envers mon enfant.
- 7) Je sais qu'aucune rémunération n'est rattachée à ma participation.
- 8) On m'a remis un exemplaire du feuillet d'information et du formulaire de consentement.
- 9) J'ai lu le présent formulaire.

Ainsi, je soussigné(e), _____ (nom du parent ou du tuteur), consens à ce que mon enfant _____ (prénom et nom de l'enfant) participe au questionnaire mesurant les effets de l'atelier de théâtre d'intervention « T'es qui toé? » sur les comportements des élèves.

Je consens à ce que mon enfant participe à l'activité en classe :

Oui : ☐ Non : ☐

Signature du parent ou du tuteur

Date

Patricia Boucher
Responsable de la recherche

M. Jean-Yves Lévesque
Responsable de la recherche

